



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA A CRIANÇAS AUTISTAS

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos Em Ciências da Educação Educação Especial

Isabel Sofia Nogueira Pinto Marinho

Orientador
Professora Doutora Filomena Ponte

Braga, 2015

Agradecimentos

Um muito obrigada a todos aqueles que colaboraram e contribuíram de forma decisiva para a concretização deste projeto.

Agradeço à Professora Doutora Filomena Ponte, que desde a primeira hora mostrou total disponibilidade, toda a dedicação, auxílio, orientação e apoio. Agradeço ainda toda confiança depositada em mim e todo o incentivo que me deu desde o primeiro contacto.

Expresso aqui também um agradecimento a todos os meus alunos que permitiram um acumular de experiências, fazendo-me crescer profissionalmente e como pessoa, e, em muito, ainda que indiretamente, contribuíram para eu me lançar nesta aventura, dando-me as bases para o lançamento deste trabalho.

À minha família, nomeadamente aos meus filhos, o Zé Miguel e a Eduarda, a quem por vezes privei algum tempo de dedicação. Ao Vitor, meu marido, pela compreensão, pelo apoio incondicional que me deu desde o início, pelo incentivo e transmissão de confiança e força em todos os momentos e por tudo o mais que não cabe em palavras.... A minha enorme gratidão! A eles dedico o meu trabalho!

Resumo

A comunicação matemática, ou seja, a forma como os conteúdos matemáticos são apresentados e explicados, é uma área que se revela de extrema importância na aprendizagem desta unidade curricular ponderada, muitas vezes, por muitos alunos, como uma barreira no processo ensino-aprendizagem. Neste estudo exploramos, particularmente, a importância de uma boa comunicação matemática ao trabalhar com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).

Aliada a esta temática refletimos também sobre a importância e influência do Envolvimento Parental (EP) no desenvolvimento destas crianças, numa perspetiva de futuro, no sentido de potenciar o processo ensino-aprendizagem e com o intuito de minimizar as dificuldades sentidas neste campo e a obtenção de um maior sucesso por parte dos seus educandos.

Foca-se também o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial, que deve ser o espelho de uma prática inclusiva que ajude na dotação do aluno, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de competências que lhes permitam uma plena e adequada integração social. Com base nesta premissa foi traçado o plano de intervenção da aluna em estudo e que se apresenta neste trabalho.

A abordagem apresentada remete-nos para a importância do trabalho em parceria entre a escola (nomeadamente os professores e em particular os de Educação Especial) e a família. Acreditamos assim que se estes profissionais da educação derem o primeiro passo para a utilização de métodos e estratégias inovadoras e adequadas às características das crianças em questão, com o envolvimento e participação pró-ativa dos pais, em colaboração com os docentes, estes alunos terão mais sucesso escolar e consequentemente um futuro mais sorridente. Foi essa a corroboração que obtivemos após este estudo e a implementação do plano de intervenção apresentado. Verificou-se que a intervenção foi um sucesso, pois a criança em causa superou as expectativas iniciais.

Palavras-chave: Comunicação matemática; Espetro do Autismo; Necessidades Educativas Especiais; Envolvimento Parental

Abstract

The Mathematics communication, which is the way how the mathematical contents are presented and explained, is an area extremely important in the learning process, often considered by many students as a barrier in the teaching-learning process. In this study, we explore, particularly, the importance of a good mathematical communication while working with children with Autism Spectrum disorders (ASD).

Allied to this theme we also reflected on the importance and influence of Parental Involvement (PA) in the development of these children, in a future perspective, in order to maximize the teaching-learning process and minimize the difficulties experienced in this field to achieve more success on their children.

The focus is also the work developed by Special Education teachers, which should be the mirror of inclusive practice. The purpose of their work is helping in endow the student, with Special Educational Needs (SEN) and skills to enable them a full and appropriate social integration. Based on this premise, a student's intervention plan under study was drawn and is presented in this work.

The presented approach brings us the importance of partnership working between school (including teachers and in particular those of Special Education) and family. We, therefore, believe that these education professionals give the first step, because they use different, innovative and appropriate methods and strategies according to the characteristics of the children concerned. The involvement and proactive participation of parents in collaboration with teachers provide these students more academic success and therefore a more smiling future. That was the corroboration that we have obtained based on this study and the implementation of the action plan presented. We realize that the intervention was a success because the child involved exceeded initial expectations.

Keywords: mathematical communication; Autism spectrum; Special Educational Needs; Parental involvement

Índice Geral

Índice de siglas	7
Índice de quadros	8
Introdução.....	9
1. Práticas Educativas	11
1.1. Reflexão sobre a minha vida profissional	11
1.2. Atividades realizadas	
no âmbito da educação especial	15
2. Módulo Conceptual	17
2.1. Autismo	17
2.1.1. Conceito.....	17
2.1.2. Identificação de possíveis causas	18
2.1.3. Diagnóstico e avaliação	19
2.1.4. Caraterísticas (físicas e cognitivas)	22
2.1.5. Modelos de intervenção.....	23
2.2. Comunicação matemática.....	25
2.3. Educação Especial.....	28
2.3.1. Evolução do conceito	28
2.3.2. Uma escola para todos	33
2.4. Envolvimento Parental	45

2.4.1. Definição de conceitos	45
2.4.2. Família como contexto desenvolvimental	49
2.4.3. Família e escola, relação e interação	61
2.4.4. Pais com filhos autistas	76
3. Uma experiência significativa	79
3.1. Identificação do aluno em estudo e sua problemática	79
3.2. PEI (Programa Educativo Individual)	81
3.3. Intervenção	90
Conclusão	95
Referências Bibliográficas	100

Índice de Siglas

APD Braga - Associação Portuguesa de Deficientes de Braga

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DSM IV – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbação de
Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de quadros

Quadro 1 – Atividades realizadas no âmbito da Educação Especial	15
Quadro 2 – Tipos de comportamento.....	22
Quadro 3 – Componentes principais do ensino estruturado segundo o modelo TEACCH.....	24
Quadro 4 - As práticas educativas na família.....	59
Quadro 5 - Amostra – alunos com perturbações do espectro do autismo com quem trabalhei diretamente	80
Quadro 6 – Intervenção na área da concentração/atenção	91
Quadro 7 - Intervenção na área da Comunicação	92
Quadro 8 - Intervenção na área da Matemática	93

Introdução

O ensino da Matemática a crianças com necessidades educativas especiais (NEE) foi um assunto que nos suscitou grande interesse e curiosidade desde há muito tempo.

Na condição de professores de Matemática e de Educação Especial pudemos perceber a relevância da articulação e do enquadramento destas duas áreas no incremento do processo ensino/aprendizagem. Ao lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais percebemos que para incentivar uma aprendizagem significativa na área da matemática era essencial que a comunicação dos conteúdos matemáticos o fossem da forma mais concreta e inteligível possível, aludindo, sempre que concebível a aspetos práticos do dia-a-dia.

Na escola atual e para os alunos ditos “normais”, em que muitas vezes a matemática aparece como o “bicho papão”, observamos, a olho nu, que quando o ensino da matemática é transferível ao nosso interlocutor, este esteja predisposto, receptível e curioso pela aprendizagem. Quando esta premissa se verifica, a aquisição é conseguida e, frequentemente, com altas taxas de sucesso. Este aspeto motivou-nos a analisar se o mesmo aconteceria em crianças com Necessidades Educativas Especiais, apesar das suas iminentes dificuldades, de caráter cognitivo ou outras. Este seria um campo muito abrangente, uma vez que as patologias e problemáticas são também abundantes e diversificadas, quer na sua densidade quer na intensidade, ou seja, com repercussões óbvias na forma como cada criança reage perante cada situação. Contudo, a certa altura da nossa vida profissional, tivemos a oportunidade de trabalhar com crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA), momento circunscrito à emergência da ideia de cingir o estudo a este grupo de alunos, em particular, e abordar a receptividade destas crianças à aprendizagem da Matemática, e mais especificamente à área da comunicação matemática.

Outra questão emergente da condição e que nos suscitava bastante curiosidade era saber o quanto o Envolvimento Parental, com uma boa articulação entre todos os intervenientes do processo educativo, poderia beneficiar a criança e potenciar o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Assim, o trabalho de investigação desenvolvido foi estruturado em três partes.

Na primeira parte foram abordadas as práticas educativas e posteriormente feita uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica assim como as atividades realizadas no âmbito da Educação Especial.

A segunda parte deste estudo, dividida em quatro capítulos, apresenta: no primeiro, de uma forma breve, a problemática do Autismo. No segundo capítulo apelamos ao essencial da Comunicação Matemática. No terceiro capítulo foi feita uma retrospectiva da Educação Especial e no quarto capítulo debruçamo-nos sobre o Envolvimento Parental e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

A terceira parte deste estudo consta da apresentação de um estudo de caso, uma experiência significativa. Identificamos o aluno, apresentamos o seu Plano Educativo Individual (PEI) e a Intervenção feita junto do aluno.

1. Práticas Educativas

1.1. Reflexão sobre a minha vida profissional

Quando a seis de setembro do ano dois mil, terminei a minha licenciatura em ensino de matemática, realizei um sonho de menina. Obtive o passaporte que me permitiria transmitir conhecimento de modo a produzir aprendizagem nos meus interlocutores e ter oportunidade de intervir na sociedade, ao facultar ferramentas às crianças e jovens para que estas se tornem capazes de crescer em todas as dimensões, de forma a tornarem-se adultos conscientes e responsáveis, que no futuro tomem as rédeas da sociedade em que vivemos e a tornem melhor.

Como professora de matemática, lecionei diversas turmas e um universo de alunos muito heterogéneo. Encontrei bons alunos, outros que não demonstravam o mínimo interesse pela escola e outros ainda que, por outras razões, precisavam de um apoio especial para conseguirem desenvolver novas competências. Entre estes destacam-se os alunos com necessidades educativas especiais, integrados nas turmas do ensino regular. Foram os casos destes alunos que mais dúvidas me suscitaram e me fizeram questionar sobre a forma de lidar e trabalhar com eles. Como transmitir a mensagem, o gosto por aprender, a curiosidade de saber mais, a estes alunos especiais, e como os orientar na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas competências que contribuíssem para tornar as suas vidas mais autónomas e realizadas.

É óbvia a grande dificuldade que os professores sentem quando, sem preparação adequada e direcionada para estes casos, se deparam com estes alunos. Temos consciência que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, particularmente estes.

É imprescindível criar novos contextos que se adaptem às individualidades e especificidades de cada um destes alunos, partindo do que cada um sabe, das suas particularidades e das suas potencialidades.

Mas como?

Foram estas as razões que me levaram, em setembro de 2006, a decidir ingressar numa pós - graduação em ciências de educação - especialização em educação especial no domínio cognitivo e motor, na busca de respostas às questões e dúvidas que me surgiam e de forma a tentar superar as limitações sentidas.

Após a frequência da especialização e da consequente formação e conhecimentos obtidos tornou-se mais fácil acolher e orientar os alunos com necessidades educativas especiais. Comecei a ter mais segurança no modo de proceder relativamente a estes alunos, pois as suas patologias já não eram desconhecidas. Algumas formas de agir perante determinadas situações e as metodologias e estratégias a aplicar nos diversos momentos eram então mais evidentes. Ao ser mais conhecedora das problemáticas destes alunos, tornou-se mais fácil, para mim, perceber qual o tipo de abordagem que devia fazer aos conteúdos, de forma a “chegar” mais facilmente aos alunos e dessa forma potenciar a consecução dos objetivos.

Quando fui colocada no grupo 910 foi o escrever de um novo capítulo no livro da minha vida. Um projeto desejado, que já se vinha a desenhar há algum tempo, e que já possuía algumas raízes. A escola era a mesma, os alunos já eram conhecidos, inclusivamente já tinha trabalhado com eles, por isso a mudança de área de lecionação foi um processo suave, sem sobressaltos, e ao mesmo tempo seguro e sedimentado. O balanço que faço desta transição e do trabalho desenvolvido nesta área é bastante positivo.

Planificar o trabalho para, e com estes alunos, quer ao nível de competências específicas, quer ao nível de atividades da vida quotidiana, assim como a posterior execução, apesar de trabalhosa, acabou por se revelar relativamente simples e considero que o conhecimento prévio que eu tinha dos alunos, da escola e do meio, foi um grande aliado para que tudo corresse da melhor forma.

Fazendo uma análise, à distância, do trabalho desenvolvido, é com grande satisfação que verifico que um desses alunos, hoje (com 19 anos), com síndrome alcoólica fetal, a beneficiar de um currículo específico individual, com uma forte aposta no desenvolvimento de competências funcionais, pessoais e ao nível da autonomia, que então iniciou um plano de transição para a vida ativa numa carpintaria da área geográfica da escola, é o único elemento do agregado familiar a receber salário (mãe doméstica, pai desempregado e dois irmãos menores em idade escolar).

Mais tarde fui colocada num agrupamento de escolas, do distrito e concelho de Viana do Castelo, que tinha matriculados e a frequentar, na altura, cerca de 70 alunos com necessidades educativas especiais, que se dividiam em alunos para duas unidades de apoio à multidificiência, duas unidades de apoio a alunos com perturbações do espectro do autismo, alunos com currículo específico individual e alunos com adequações curriculares individuais. O grupo de educação especial era composto por doze docentes, para além de equipas multidisciplinares compostas por terapeuta da fala, terapeuta ocupacional e psicólogo.

Nesta altura cresci muito profissionalmente.

O contacto com uma nova realidade e com alunos com outro tipo de problemáticas contribuíram para o desenvolvimento de novas competências e lançaram-me também para o aprofundamento do conhecimento das novas situações com que me encontrava confrontada.

Prestava apoio a alunos com currículo específico individual, numa sala CEI, com os quais desenvolvia atividades de preparação para a vida quotidiana. Destes alunos destaco apenas as patologias de dois deles: um portador de Síndrome de Down e outro com Paralisia Cerebral.

Os restantes alunos a quem apoiava eram alunos com adequações curriculares individuais. Um deles frequentava o pré-escolar e os restantes frequentavam o primeiro ciclo. Destes, destaco quatro alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, três inseridos numa unidade de ensino estruturado para alunos com autismo.

Este ano letivo leciono num agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo, concelho de Ponte de Lima e tenho a meu cargo alunos desde o pré-escolar ao secundário. Alunos com currículo específico individual e outros com adequações curriculares individuais. As suas patologias são diversas e muito diferentes entre si: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Mental, Surdez Mista.

Este agrupamento tem cerca de 60 alunos com necessidades educativas especiais, sendo que alguns frequentam uma unidade de apoio à multideficiência. A maioria destes alunos, para além das atividades na escola, frequentam também hipoterapia e natação. O Agrupamento conta ainda com equipas multidisciplinares compostas por professor de educação especial, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, terapeuta de psicomotricidade e psicóloga, entre outros técnicos.

O trabalho a desenvolver com estes alunos é o mais variado e diversificado, justificado logo à partida pela diversidade de idades e individualidades que compõem o grupo de alunos com quem desenvolvo a minha atividade. No entanto, em cada nível e para cada aluno, o objetivo é sempre o de lhe proporcionar a aquisição de ferramentas que os ajudem a ser o mais funcionais possível, de forma a serem adultos minimamente ajustados, autónomos e verdadeiramente integrados na sociedade.

Além do trabalho direto com estes alunos, ao longo do tempo foram também diversas as atividades extracurriculares e/ou de complemento curricular nas quais participei acompanhando estes alunos ou mesmo auxiliando-os na preparação e apresentações nas festas realizadas nas escolas.

A minha vida profissional, ao longo destes quase 15 anos de serviço, tem-se dividido entre o ensino da matemática e a educação especial. Duas áreas profissionais que, embora pareçam díspares, se tocam e que para mim continuam a ser um desafio muito grande, sendo o trabalho que desenvolvo bastante gratificante e enriquecedor.

1.2. Atividades realizadas no âmbito da Educação Especial

Atividades	Objetivos principais
Ida ao cinema Ida ao supermercado Ida aos correios Ida à discoteca.	Promover competências funcionais Preparar para a vida em sociedade
Criação de uma horta Clube de manualidades	Desenvolver o sentido de pertença à Escola e ativar os mecanismos de projeção da sua imagem
Peddy paper – ação de sensibilização para a acessibilidade	Promover a Escola Inclusiva
Participação em atividades conjuntas com os restantes alunos do ensino regular (Natal, Carnaval, Páscoa, Final de ano)	Promover a Escola Inclusiva Aprofundar a articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento;
Visita de estudo de comboio a Cerveira, com visita à fragata da marinha; Visita de estudo a uma empresa de panificação; Visita de estudo ao Parque temático – Mundo em Festa;	Proporcionar o conhecimento do meio social Promover competências funcionais Conhecer situações de trabalho real Promover a inclusão
Piquenique com todos os alunos de NEE do agrupamento	Promover hábitos e competências sociais Conviver com os outros
Criação e manutenção de um blog de educação especial	Aprofundar a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação e outras e tecnologias ao serviço da educação;

Comemoração da semana dos direitos do homem com ênfase para os direitos da criança portadora de deficiência;	Promover a Escola Inclusiva; Aprofundar a articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento;
Comemoração de dias festivos (dia das bruxas, São Martinho, dia do pai, dia da árvore, dia da mãe, dia da família, dia mundial da criança)	Promover a Escola Inclusiva; Aprofundar a articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento;
Comemoração do dia da pessoa portadora de deficiência	Promover a Escola Inclusiva;
Promoção de um jogo de basket em cadeira de rodas, pela APD- Braga	Promover a Escola Inclusiva

Quadro 1 – Atividades realizadas no âmbito da Educação Especial

2. Módulo Conceitual

2.1. Autismo

“O autismo não resulta numa absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo” (Siegel, 2008, p. 21).

2.1.1. Conceito

O conceito de Autismo teve uma evolução bastante grande desde os anos cinquenta, em que Leo Kanner, estudou um grupo de onze crianças e descreveu o seu comportamento como diferente das outras embora a sua aparência física fosse semelhante. No seu trabalho *Austistic disturbances of affective contact*, descreveu esta síndrome como “autismo infantil”, onde identifica graves alterações na linguagem e dificuldades no contato e comunicação interpessoal (Ozonoff et al, 2003). Esta designação manteve-se até aos anos oitenta em que passa a ser considerada como uma perturbação global de desenvolvimento, designadamente uma perturbação do espectro autista (PEA).

O autismo é uma perturbação profunda do desenvolvimento que afeta vários aspetos tais como a capacidade de comunicação, socialização e de comportamento. Segundo Siegel, (2008), o autismo é considerado uma das desordens que pertencem ao grupo das perturbações globais de desenvolvimento.

Segundo a definição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR), as perturbações do espectro do autismo caracterizam-se por um défice cognitivo e global em diferentes áreas de desenvolvimento: competências sociais, competências de comunicação, interesses ou atividades estereotipadas.

As crianças com PEA podem apresentar comportamentos desadequados para a sua faixa etária, nomeadamente birras excessivas. Na generalidade dos casos, este tipo de conduta está associado à hiperatividade. Muitas destas crianças não reconhecem, nem

interpretam expressões faciais e gestos, também tem dificuldade em diferenciar o tom de voz, o que dificulta muito as relações interpessoais. Este comportamento é exteriorizado através da ausência de contacto visual e emocional com as outras pessoas, ausência de fala, estereotípias, obsessão por rotinas diárias, deslumbramento por objectos e utilização do interlocutor como mediador de situações e/ou uso do objecto.

2.1.2. Identificação de possíveis causas

São apontadas várias teorias como explicação das causas desta perturbação, contudo, não existe consenso. Sabe-se que os sintomas desta perturbação aparecem geralmente antes dos três anos de idade e que se prolongam pela vida fora. Recentemente algumas investigações sugerem que a origem das PEA está na parte neurológica. O Autismo resulta de uma perturbação em determinadas áreas do sistema nervoso central, afectando a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, assim como a capacidade de estabelecer relações. Não podendo ainda garantir detalhadamente a maneira de como as células nervosas do cérebro crescem ou se associam, existe cada vez mais a convicção de que os problemas relacionadas com o autismo resultem de anomalias na estrutura e no funcionamento do cérebro, surgidas durante a gravidez (a consequência de algo provoca lesões cerebrais ou fatores genéticos que possam interferir com o normal desenvolvimento do cérebro). Existe uma grande desordem nas estruturas cerebrais das crianças autistas. As manifestações desta perturbação dependem da idade cronológica da criança assim como do seu desenvolvimento, Siegel, (2008).

Não é claro o fator genético como causa das PEA, mas provavelmente este pode ser consequência de um único gene, e em alguns casos até pode ser resultado da combinação genética com a exposição ambiental.

Apesar das várias anomalias genéticas encontradas em portadores de Perturbações do Espectro do Autismo ainda não se sabe como é que estas afetam o desenvolvimento cerebral.

2.1.3. Diagnóstico e avaliação

O diagnóstico desta perturbação, como em todas as problemáticas, é fundamental, para Siegel, (2008, p113) estabelecer um diagnóstico tem duas vertentes: “em primeiro lugar, um diagnóstico é um rótulo (...) Segundo é ser um bilhete de entrada para serviços de que o indivíduo pode passar a usufruir”. No entanto, entendemos que o “rótulo” deve ser visto como um “mal menor”, uma vez que com um diagnóstico efetuado, temos o conhecimento da situação e mais fácil e adequadamente podemos atuar. Sabemos qual é o problema e a partir daí podemos definir o caminho a seguir para o melhor acompanhamento, intervenção e minimização das consequências.

Para os pais numa primeira instância o diagnóstico é um choque, dado que as expectativas que têm para aquele filho caem por terra, contudo este é muito importante e a partir dele os pais tomam conhecimento da gravidade da patologia, são informados do que podem esperar dos filhos, têm conhecimento de uma forma mais concreta dos pontos fortes e fracos da criança, assim como dos sintomas mais significativos.

Saber que outros já passaram pelo mesmo e quais os trilhos que percorreram pode ser como que uma luz ao fundo do túnel e uma forma de mais adequadamente ajudar a criança. Além disto, ao ter o diagnóstico, vão ter acesso a planos de tratamento e a serviços que a criança necessita para colmatar as suas dificuldades pela vida fora. Isto significa também que este acompanhamento/intervenção e estes tratamentos podem ser adequados em cada momento em função do crescimento/evolução da criança.

Uma criança com autismo, ao beneficiar de cuidados de saúde, uma intervenção e uma educação adequados terá seguramente uma melhoria na sua qualidade de vida e isto traduzir-se-á em ganhos, nomeadamente no que diz respeito à autonomia para a idade adulta.

A avaliação do nível de intensidade da perturbação é um complemento ao diagnóstico e, por essa razão, apresentam-se a seguir os critérios de diagnóstico e avaliação estabelecidos no DSM-IV, para a Perturbação Autista e para a Perturbação global do desenvolvimento.

São doze os critérios estabelecidos e agrupam-se em três categorias e itens associados. A categoria “A” subdivide-se em três itens: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento social, e é considerado quando estamos perante a manifestação de duas ou mais das seguintes características:

- “a) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social;*
- b) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;*
- c) Ausência da tendência espontânea para partilhar, com os outros, prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo, não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);*
- d) Falta de reciprocidade social ou emocional” (DSM IV, 1994, p. 75).*

O segundo está relacionado com a comunicação e é tida em conta quando existe a manifestação de uma ou mais das seguintes características:

- “a) Atraso ou ausência total do desenvolvimento na linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);*

- b) Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;*
- c) Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;*
- d) Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento” (DSM IV, 1994, p. 75).*

O terceiro item está relacionado com atividades de interesse e é considerado quando existe a manifestação de uma ou mais das seguintes características:

- “a) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objetivo;*
- b) Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;*
- c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);*
- d) Preocupações persistentes com partes de objetos” (DSM IV, 1994, p. 75).*

A categoria B refere-se ao funcionamento anormal e deve ser verificado antes dos três anos em pelo menos uma das seguintes áreas: *“1) Interação social; 2) Linguagem usada na comunicação social; 3) Jogo simbólico ou imaginativo” (DSM IV, 1994, p. 75).*

A categoria C, *“a perturbação não é melhor explicada pela presença e uma Perturbação de Rett ou Perturbação desintegrativa da Segunda Infância” (DSM IV, 1994, p. 75).*

Esta perturbação do espectro do autismo não tem cura, mas com uma intervenção adequada consegue-se que a criança tenha uma maior estabilidade, e maior autonomia.

2.1.4. Características (físicas e cognitivas)

Segundo Bautista (1997), as crianças com PEA sofrem de uma incapacidade para estabelecer relações sociais que se revelam por falta de resposta nas atitudes afetivas, não reconhecem os sentimentos dos outros nem buscam o consolo em momentos de aflição.

Apresentam também problemas na capacidade para o uso de linguagem, “dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, tal como as regras pragmáticas que são as mais afetadas” (Bautista, 1997, p. 253).

Ao nível cognitivo salientamos que o atraso intelectual não é global, mas que existem várias funções cognitivas afetadas tais como:

- *“Défices de abstração, sequencialização e compreensão de regras;*
- *Dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;*
- *Défices na transferência de uma atividade sensorial para outra. Dificuldade para compreender um determinado estímulo multisensorial, pelo que, perante um estímulo complexo, respondem apenas a um aspeto desse estímulo multisensorial.*
- *Dificuldades em processar e elaborar sequências temporais.*
- *Dificuldade em perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros”* (DSM IV, 1994, p. 75).

No que concerne ao contacto físico, nem todas as crianças e jovens com PEA mostram aversão ao toque ou isolamento. Pelo contrário, por vezes procuram o contacto físico de forma absorvente. Outras crianças desenvolvem condutas de afeição em relação aos progenitores, mostrando sinais de angústia quando afastados dos pais e buscam a sua atenção quando se magoam. (Batista, Bosa *et al*, 2002)

Alguns tipos de comportamento repetitivo e estereotipado

Interesses extremamente restritos e Estereotipados	Maneiras de brincar desadequadas
Vinculação a determinados objetos	Manifestam particular interesse por um certo objeto
Rituais compulsivos	Apreciam a rotina
Maneirismos motores estereotipados e repetitivos	Auto-estimulações cinestésicas; auto-estimulações perceptivas de tipo visual; tátil ou auditiva
Preocupação fixa numa parte de um objeto	Fecho dos casacos.
Ansiedade perante mudanças de ambiente	Alteração da disposição da sala de aula

Quadro 2 – Tipos de comportamento

2.1.5. Modelos de Intervenção

Após o diagnóstico e a avaliação que são etapas que assumem fundamental importância no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, em que todos os participantes (pais, profissionais de saúde, técnicos, professores) desempenham um papel crucial neste processo, é importante adoptar um modelo de intervenção sistemático que possa ajudar a criança a desenvolver as competências que lhe permitam uma vida em sociedade o mais adequada e ajustada possível.

São várias teorias e diversos os modelos em aplicação por diversas partes do mundo e instituições, como o TEACCH, (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações de Comunicação), o modelo ABA (Análise de Comportamento Aplicado) e o modelo Floor-time, que têm como objectivo comum modificar comportamentos dando ênfase à promoção das capacidades de comunicação das crianças com PEA, entre outros.

Por ser aquele que é utilizado nas instituições de educação pública no nosso país, desde 1996, em particular nas salas das Unidades de Ensino Estruturado de Autismo (UEEA), apresentaremos as principais linhas orientadoras do modelo TEACCH.

O modelo TEACCH, criado em 1971 por Eric Schopler e os seus colaboradores da Universidade de Chapel e Hill na Califórnia do Norte, é um dos modelos mais usado pelos defensores de que os ambientes educativos estruturados são mais vantajosos para o desenvolvimento de crianças com PEA.

Este modelo tem como objetivos que as crianças trabalhem o mais autonomamente possível e enfraquecer os seus comportamentos mais desviantes, por um lado, e por outro pretende instruir os pais a lidar com elas, principalmente no que respeita ao comportamento.

Segundo Assumpção e Schwartzman (1995), o programa TEACCH envolve basicamente a Psicologia Comportamental e a Psicolinguística e tem como finalidade apoiar as crianças com PEA de forma a promover a aquisição de competências de comunicação para facilitar as relações interpessoais para que na idade adulta tenham uma maior autonomia.

Este modelo estabelece sete princípios orientadores:

- Melhoria na adaptação;
- Avaliação e integração especializada, com elaboração de um programa de intervenção;
- Estruturação do ensino;
- Identificar e apostar nas competências emergentes na avaliação;
- Abordagem terapêutica e cognitivo-comportamental;
- Treino do técnico generalista, para melhor trabalhar com a criança e respetiva família;

- Apelo à colaboração parental;

A metodologia usada no modelo TEACCH assenta em quatro componentes principais de ensino estruturado, segundo Carvalho & Onofre, (2007).

Estrutura física	A sala fica dividida em seis áreas de aprendizagem bem definidas (aprender, brincar, trabalho autónomo, computador, reunião e trabalho de grupo).
Informação visual	Encontra-se em cada uma das áreas de trabalho, na identificação dos alunos e horários, (através de imagens, símbolos ou pictogramas).
Plano de trabalho	Composto por imagens, palavras e objetos reais, dá indicação ao aluno do que fazer em cada área, permitindo que este compreenda o que se espera dele e que organize o seu trabalho.
Integração	Os alunos estão matriculados nas turmas de ensino regular, usufruindo de um PEI respetivo onde constam as medidas aplicadas no seu processo de intervenção.

Quadro 3 – Componentes principais do ensino estruturado segundo o modelo TEACCH

2.2. A Comunicação Matemática

Quando falamos em ensinar matemática está subjacente o desenvolvimento da capacidade de comunicar a ideia, o raciocínio e o processo de resolução da questão colocada. É importantíssimo ser capaz de comunicar e descrever o processo utilizado assim como as soluções encontradas, na resolução dos problemas com que nos deparamos diariamente.

A esta capacidade de interpretar situações problemáticas e a forma de nos expressar chamamos Comunicação Matemática.

Matos e Serrazina, (1996), dizem que a aprendizagem da Matemática deve estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade do aluno de forma a formular e resolver

problemas que contribuam para a compreensão, apreciação e poder de intervenção no mundo que os rodeia. A escola tem que valorizar a aquisição de formas dinâmicas do conhecimento matemático, a educação desta disciplina também deve contribuir para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos independentes – no sentido de serem competentes, críticos, confiantes e criativos.

No ensino da Matemática, até á década de 80, praticou-se uma abordagem baseada na excessiva preocupação com o cálculo, consequentemente este currículo não desperta para o raciocínio, nem a intuição matemática ou a resolução de problemas. Os alunos eram meros receptores de regras em vez de serem participantes activos na construção do conhecimento.

Um currículo que recorra a contextos do mundo real, que reconheça que o aluno necessita de um tempo próprio para construir uma compreensão sólida e para desenvolver a capacidade de raciocinar e comunicar matematicamente, ao contrário dos que põem a tónica nas regras de cálculo e que se baseiam muito no trabalho de papel e lápis, adapta-se aos modelos de aprendizagem natural e contribui para aspectos importantes do desenvolvimento matemático das crianças. Um currículo adaptado ao desenvolvimento abre portas para uma maior exploração relativamente à Matemática de forma a que o aluno adquira prazer e curiosidade no que diz respeito a esta ciência foi defendido pelo National Council of Teacher of Mathematics, citado por Veloso (1994).

Ao valorizar os processos de aprendizagem pela descoberta e os materiais pedagógicos faz-se com que os alunos consigam desenvolver as suas próprias estratégias para a resolução de problemas. Aprender matemática está subjacente a uma construção progressiva de um conjunto de conceitos segundo os quais, depois de adquiridos, o aluno estabelece uma relação dinâmica entre os diversos conteúdos.

Segundo Martinho, (2007), a partir dos anos 80 a forma de olhar para o ensino da matemática permitiu algumas mudanças, dando ênfase à dinâmica da comunicação na sala de aula. O aluno passa a ser cada vez mais um agente ativo na construção da sua aprendizagem.

Dar destaque a uma dinâmica comunicativa na aula de matemática determina que o professor “espicace” o interesse dos alunos, ficando assim com o papel de orientador e moderador fazendo com que cada aluno faça um trabalho mais autónomo e independente de forma a conseguir justificar as opções que toma. Esta dinâmica pede que se respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ao mesmo tempo, a interação criada entre alunos e professores torna-se o ponto fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, e citando Martinho, a comunicação é “encarada como um processo dinâmico através do qual alunos e professores interagem e influenciam-se mutuamente, assume um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem” (2007, p. 15).

Na sala de aula assistimos a várias formas de representar, falar, pensar, agir veiculadas quer por professores, quer por alunos, e que abarcam a forma como os conceitos são trocados e as mensagens que conduzem (Veloso, 1994).

Sabemos que o sucesso da comunicação matemática está dependente não só das variáveis relacionadas com o saber científico e pedagógico do professor, como das variáveis referentes aos alunos tais como conhecimentos prévios, idade, ambiente familiar. Em segundo plano, mas não menos importante, surgem-nos outros elementos tais como o ambiente da sala de aula, o currículo, as capacidades cognitivas dos alunos (quando falamos de alunos com N.E.E), os materiais utilizados, a motivação, as vivências, o tipo de envolvimento parental e a capacidade de comunicar.

Ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, a importância da comunicação, seja em que área for, torna-se ainda mais relevante.

Na área a que nos cingimos, a matemática, e atendendo ao indispensável apoio mais personalizado e individualizado, o tempo e ritmo de trabalho de cada aluno, a que anteriormente aludimos, são, na realidade, o ponto de partida para o trabalho a desenvolver. A par deste tempo e deste ritmo de trabalho surgem também os interesses e as vivências quotidianas de cada criança que aparecem também como motivação para o trabalho.

Comunicar os conteúdos tendo como base aquilo que desperta o interesse de cada criança faz com que mais facilmente esta interiorize os conceitos e perceba o interesse e importância do que se está a procurar transmitir e as implicações e aplicações que pode ter no seu dia-a-dia, particularmente a área da matemática, onde se coloca um enfoque, especialmente relevante, nos chamados currículos funcionais, cujo objetivo é proporcionar a cada aluno uma preparação para a vida diária e para as exigências mais elementares da vida em sociedade.

2.3. Educação Especial

2.3.1. Evolução do conceito

Ao longo da história, como em todas as áreas, também naquela que abrange as deficiências, as ideias e políticas, nomeadamente as políticas sociais, foram acompanhando uma gradual, embora lenta mudança de mentalidades e evoluindo, indo progressivamente mais ao encontro da pessoa e das suas características e necessidades específicas.

Verificamos a existência de políticas extremas relativamente à exclusão da sociedade. Na antiguidade, em certas sociedades, o infanticídio foi considerado normal desde que as crianças apresentassem sinais de anormalidade. Ao longo da Idade Média muitos seres humanos foram considerados possuidores de demónio tendo sido vítimas de perseguições, julgamentos e até execuções.

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes. Contudo, ainda nos finais do século XVIII, verifica-se uma evolução das políticas sociais direccionadas para a deficiência. Numa primeira fase, assistimos ao chamado modelo tradicional em que se verifica uma rigorosa segregação daqueles que apresentavam sinais de anormalidade. Estes eram colocados em instituições especializadas que tinham como objectivo proporcionar cuidados e assistência ao deficiente e ao mesmo tempo aliviar a sociedade.

Posteriormente, acreditava-se que o melhor para estas crianças era uma maior proteção e, por conseguinte, o melhor para elas era serem ensinadas fora das escolas e com métodos especiais, evidenciando-se, então, uma forte preocupação em diagnosticar e classificar. Nesta fase vigorou o modelo médico.

No início do século XIX surge a tentativa de recuperação ou moldagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, com o intuito de a ajustar à sociedade, num processo de socialização concebido para eliminar alguns dos seus atributos negativos, reais ou imaginários (Correia, 1997).

Durante o século XIX, mais precisamente em 1899, Itard faz a primeira tentativa científica para educar uma criança selvagem, encontrada em Aveyron, e diagnosticada como idiota (peculiar, diferente), (Carvalho & Peixoto, 2000). Este trabalho é geralmente apontado como o início da Educação Especial propriamente dita.

Resumidamente podemos dizer que no século XIX e no início do Século XX a Educação Especial se caracterizou por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência.

No pós-guerra expandem-se os conceitos de igualdade, liberdade e justiça e as crianças e suas famílias modificam as suas atitudes de passividade para outras de maior empenho na resolução dos seus problemas. Os pais começam a expressar o seu progressivo

descontentamento com os procedimentos escolares, que levam à segregação dos seus filhos, ou à inexistência de programas educativos próprios (Correia, 1997).

Considerando a Educação Especial a que é dirigida aos indivíduos que, pelas mais diversas causas (psíquicas, físicas, cognitivas, emocionais ou outras) não se adaptam às metodologias do ensino regular, e se espera que alcancem uma formação humana e a preparação necessária para se integrarem em termos profissionais e na vida de sociedade à qual pertencem, através de um processo educativo, podemos dizer que no nosso país a Educação Especial dá os primeiros passos nos anos 70. Com a Revolução são aclamados os movimentos internacionais que proclamavam os princípios da integração. “A Constituição da República estabelece, então, que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Carvalho & Peixoto, 2000, pp. 77-78).

Começa a surgir assim aquele que apelidamos de modelo social, onde se verifica a integração escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

A educação passa a ser vista como processo dialógico, formativo e transformativo, que supõe, necessariamente, um contacto – transmissão e aquisição de conhecimentos –, mas também o desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem o que Forquin designa por “conteúdo da educação” (1989, p. 93). A educação supõe, portanto, não só uma reprodução do saber, como também uma formação consciente e consciencializada das diferenças de cada um.

Consequentemente surgem alterações profundas no domínio da Educação Especial, são criadas as Classes Especiais e é regulamentado o regime escolar das crianças com deficiências, físicas e mentais, na escola pública pelo Decreto-Lei n.º 174/77, de 22 de maio (Carvalho & Peixoto, 2000).

A tendência integradora adoptada por Portugal é visível na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) que determina, no Artigo 18º, (Organização da Educação Especial), que a Educação Especial se organize de preferência segundo “modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoio de educadores especializados” (Lei n.º 46/86, p. 7).

Quatro anos mais tarde, em 1990, o Decreto-lei n.º 35/90, de um de janeiro, vem dar um passo em frente ao estipular a escolaridade obrigatória ao nível do ensino básico para todas as crianças, qualquer que seja o tipo ou o grau de deficiência. Consegue-se assim reduzir o número de alunos por turma (20 alunos), nos casos de integração de uma ou duas crianças com problemas, esperando que os professores, com a turma reduzida, criem uma dinâmica de aula diferente e não uma super-protecção do aluno integrado. A dinâmica da aula (escolha de conteúdos, estratégias e recursos) teria de ser desenvolvida no sentido de fazer funcionar aquele grupo de alunos - com aquele aluno - perante o trabalho a realizar.

Neste sentido caminhamos para a alternativa aos valores da escola tradicional, da qual a escola integrativa é uma continuação, dado que lhe permite manter o seu carácter selectivo, monocultural e de exclusão (Rodrigues, 2001).

A integração do aluno na sala de aula do ensino regular é uma concretização da necessidade de mudança de atitude face ao ensino tradicional, no entanto ainda não é o suficiente. A escola inclusiva deve ir ainda mais além. Deve seguir no sentido de os alunos com Necessidades Educativas Especiais frequentarem a escola da sua área de residência, serem integrados em ambientes de sala de aula regulares, em turmas do seu grupo etário mas onde realmente lhe sejam proporcionados um ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades.

A dinâmica que a reforma tenta introduzir irá mexer com toda a Escola: espaços, turmas, professores, gestão e enfoques de aprendizagem. Para uma criança ou jovem estar integrado numa escola é necessário ter uma resposta organizada para as suas necessidades educativas e essa resposta educativa é da competência da escola da sua área de residência.

Na Escola Inclusiva deverá processar-se uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente e em simultâneo vai envolver um maior número de intervenientes no processo educativo. Exige-se assim, à Escola Inclusiva, não só uma integração, mas também a responsabilidade pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. É nesta linha que Rodrigues, (2001), afirma que a Inclusão exige de todos um grande esforço para que se crie uma comunidade escolar onde se possa caminhar para um bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global.

Em Portugal o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, vem regulamentar as medidas educativas para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. Este diploma vem decretar o regime educativo especial que “consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

A 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3, que tem como objetivo primordial *“a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (D.L. 3/08 de 7 de janeiro, capítulo 1, artigo 1º).

No mesmo documento pode ler-se ainda que é também objetivo da educação especial “*a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais*” (D.L. 3/08 de 6 de janeiro, capítulo 1, artigo 1º).

2.3.2. Uma escola para todos

Nos seus primórdios a educação era apanágio de vários agrupamentos (família, tribo, clã...) e geralmente exercia-se de modo meramente informal. A sua formalização aconteceu a partir dos fins da Idade Média quando grupos profissionais politicamente poderosos se formaram e estabeleceram.

No entanto, durante muito tempo, a escola foi uma organização destinada somente aos religiosos e hipoteticamente a alguns privilegiados. Só a partir do século XII a escola, enquanto instituição deixa de estar inteiramente dependente da Igreja, embora siga um mesmo sistema de organização.

Pires *et al.*, (1991) referem que “durante um período de cerca de 200 anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O estado abandonou a sua posição de desinteresse e alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação se identifica frequentemente com educação escolar” (p. 48).

Os mesmos autores apresentam este facto como produto indirecto das revoluções liberais que foram acontecendo em todos os países da Europa. A intervenção do estado foi produtora e produto de uma mentalidade que encarava a educação formal como tendo um papel fundamental no progresso e harmonia social.

A escola afasta-se assim das outras instâncias educativas através de um processo crescente de institucionalização. Esta transformação, acentuada pela crescente participação estatal denota-a como um contexto de particularidades únicas no processo de desenvolvimento/socialização do indivíduo (Pires *et al.*, 1991).

Estes autores bem como Lima e Haglund, (1982), referem que esta institucionalização é produto de uma especialização assumida pela escola. Este facto revela, assim, uma outra vertente da escola, para além da educativa que é a de certificação. Tratando-se de uma competência quase exclusiva da escola. Classificam ainda o contexto escola tendo em conta duas vertentes: a escola enquanto instituição do estado e, a escola enquanto unidade de ensino.

Enquanto instituição formal e da responsabilidade do estado (orientada e paga) possui pouca liberdade de ação, uma vez que é delimitada por um conjunto de normas e regras impostas “superiormente” pelo estado; enquanto unidade de ensino cada escola exerce determinado poder que lhe permite decidir e regulamentar. A escola apresenta-se-nos como um agrupamento artificial possível, devido a “uma ação histórica onde certos agentes sociais exerceram uma ação determinante” (Pires *et al.*, 1991, p. 51). É um contexto de interação em que cada comportamento influencia os outros e é por estes influenciado.

No século passado a escola passou a ser encarada como um direito pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade aumentando assim o seu poder na dinâmica social. “Em

Portugal o ensino primário obrigatório e gratuito foi incluído no elenco dos direitos e garantias individuais enumeradas pela constituição de 1911” (Pires *et al.*, 1991, p. 77).

Entendemos a escola como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais. Um grupo artificial e formal com rotinas e procedimentos bem explícitos. É uma instituição social onde se realiza por excelência o ato educativo na sua forma mais formal. “Uma organização social cujos objetivos são transmitir os conhecimentos e ajudar ao desenvolvimento do aluno. Ela é ajudada na sua ação pela família e reflete as exigências sociais de uma época” (Benoit *et al.*, 1988 *cit. in* Relvas, 2000, p.123).

A escola foi observada como “comunidade hierárquica, modelo dominante na escola Portuguesa” (Pires *et al.*, 1991, p. 137). Este modelo assenta numa relação de poder demasiado cristalizado onde existem os que mandam e os que são mandados (Hobbes 1961 *cit. in* Pires *et al.*, 1991).

É um tipo de escola onde não existe a igualdade na relação estabelecida entre os vários agentes educativos e a sua conceção possibilita a reprodução da estrutura social baseada na “tradição e estabilidade” (Easthope 1975 *cit. in* Pires *et al.*, 1991, p. 137).

No entanto e, como não existem modelos puros, teremos também presente que a escola tenta atualmente transformar-se. Os novos modelos de gestão são disso uma justificação.

Neste trabalho pretendemos ter presente a escola enquanto sistema que tenta caminhar para a prática de um novo modelo mais aberto e aceitando os seus próprios conflitos como fatores de mudança e progresso.

Nesta perspetiva o nosso estudo terá presente um outro tipo ideal de escola que é caracterizado por Easthope, (1975), como acentuando o fator individualidade, ou seja, a

diferença constitui-se como um fator positivo que pode ser impulsionador da própria mudança (Easthope 1975 *cit. in* Pires *et al.*, 1991).

O conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) será utilizado neste estudo referindo-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e aquilo que dela se espera (Wedell, sd. *cit. in* Dias, 1996).

O Warnock Report, de 1978, faz referência à necessidade de se encontrarem meios específicos que permitam o acesso de todos ao curriculum (Warnock Report, 1978, *cit. in* Dias, 1996), no sentido da existência de crianças que pelas suas incapacidades (sensoriais, motoras) necessitam de instrumentos que as ajudem no acesso ao curriculum normal, embora de certa maneira apresentado de forma especial ou algo modificado. Existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem que recorrer à (re)elaboração de um curriculum que tenha, mais ou menos, enfoque em aspetos nos quais a criança com NEE denote problemas, tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo de modo a que os objetivos do ensino sejam alcançados com a maior eficácia possível (Wedell, sd., *cit. in* Dias, 1996). Há a necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação acontece (Warnock Report, 1978, *cit. in* Dias, 1996), dando-se assim grande importância à interação que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar esta, se modifique o grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas (Wedell, sd., *cit. in* Dias, 1996).

É, pois, necessário a existência de uma necessidade educativa especial quando qualquer incapacidade de ordem física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação delas, afeta a aprendizagem de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspetos o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou

modificado ou ainda criar condições de aprendizagem especialmente adaptadas, se queremos que o aluno seja, de fato, educado de uma forma apropriada e efetiva.

Entendemos o conceito como envolvendo os aspectos emocionais, sociais, cognitivos e da ação pedagógica, tendo em conta mais aquilo que a criança é de fato e menos um conjunto de ideias relativamente fixas e em termos de intervenção educativa e terapêutica.

Segundo a Declaração de Salamanca, (1994), crianças com necessidades educativas especiais são “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6). Este documento defende ainda que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (...) Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8).

A Declaração de Salamanca, 1994, reconhece que “a adopção de mais sistemas flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educativo, quanto para inclusão” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 85).

O conceito abrangente de Escola Para Todos faz desviar a atenção da problemática individual para o conjunto de recursos que poderão (ou deverão) estar à disposição de qualquer criança ou jovem que em qualquer altura do seu percurso escolar tenha necessidades educativas. Assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente com a criação de respostas para determinado grupo de indivíduos. Este novo conceito vem alargar o âmbito

da ação da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo uma dinâmica em que todos os professores, técnicos da comunidade escolar local, e pais se envolvam, sejam mobilizados e responsabilizados.

Podemos dizer, de acordo com Sanches, (1996), que o conceito de Necessidades Educativas Especiais traz consigo uma mudança na perspectiva da construção da resposta adequada a cada situação específica, o que implica que o conceito de Educação para todos venha alargar o âmbito de intervenção dos professores do ensino regular, e a Escola Regular terá de ser uma Escola Inclusiva e um pólo dinamizador da resposta para cada criança ou jovem.

Para se conseguir que todas as crianças atinjam o sucesso educativo, incluindo as que apresentam Necessidades Educativas Especiais, é importante que se proceda a uma mudança efetiva, de um sistema fixo para um sistema flexível, que garanta a igualdade na oportunidade de aprender para todos os alunos (Wang, 1995).

A aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do professor esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em cada tarefa de aprendizagem. Se o ajuste entre professor e aprendizagem do aluno for apropriado, o aluno aprenderá e apresentará progressos, qualquer que seja o seu nível.

É óbvia a grande dificuldade que os professores sentem quando se deparam com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Não nos podemos esquecer que nem todos aprendem da mesma maneira, que cada um aprende ao seu ritmo. Precisamos criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe, das suas potencialidades e não das suas dificuldades. Seja qual for a perspectiva em que a Necessidade Educativa é avaliada, as recomendações ou aconselhamento pedagógico levam normalmente a uma resposta educativa individualizada, onde é focado o problema específico do aluno e se elegem uma série de competências a obter através da aplicação de

um Programa Educativo Individual. Existem crianças que, para dominarem o currículo comum, necessitam não só de mais tempo como também de um nível mais elevado de apoio, enquanto outras necessitam de menos tempo e de um ensino menos direto. Por vezes a solução para que os alunos com N.E.E. dominem o currículo é colocar um segundo professor, na sala de aula, para que estes alunos possam usufruir de um apoio mais individualizado.

A comunidade escolar assume já, pelo menos na teoria, que a escola se deverá adaptar continuamente às Necessidades Educativas Especiais com o objectivo de tornar possível o acesso dos alunos a um ensino/aprendizagem profícuo e proficiente - o que só se torna possível numa visão integradora e inclusiva. Outros objetivos são também já comumente partilhados na implementação de um processo educativo especial: desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais; aquisição de competências comunicativas e relacionais; redução das limitações advenientes das deficiências do aluno, sejam elas físicas ou intelectuais, e consequente aumento da independência pessoal; apoio na integração familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes; preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa. No fundo, trabalha-se para atingir um maior isomorfismo educacional no sentido de providenciar ao aluno os melhores instrumentos que lhe permitam a melhor integração social e profissional possível. A promoção da acessibilidade constitui uma condição essencial para o pleno exercício de direitos de cidadania consagrados na Constituição Portuguesa, como o direito à Qualidade de Vida, à Liberdade de Expressão, à Dignidade Social, entre outros, bem como à Igualdade de Oportunidades no acesso à Educação, à Saúde, etc. No entanto, na opinião de Wang, (1995), em certos casos as estratégias utilizadas para apoiar a diversidade das crianças contribuem para agravar os seus problemas de aprendizagem. Há quem use

compensar as diferenças de aprendizagem através de uma facilitação do sucesso escolar, o que não pode ser aceite como um indicador de igualdade educativa.

Um dos grandes desafios que se coloca às escolas e em particular aos professores é o de se distanciarem cada vez mais da preocupação do ato de ensinar e de desenvolverem a capacidade de uma gestão correta das diferentes heterogeneidades, proporcionando condições reais de aprendizagem e promovendo com e para todas as crianças, em simultâneo, igualdade de oportunidades e de sucessos. Para que isto aconteça, terão necessariamente que ser previstas estratégias de diferenciação onde se organize o trabalho, no sentido de proporcionar a cada criança condições favoráveis de aprendizagem. Este tipo de práticas ocasionará uma escola onde se valorizam as diferenças, em especial nos contextos de sala de aula, locais onde se iniciam os sucessos e os insucessos.

Não basta que uma criança com Necessidades Educativas Especiais esteja integrada num contexto escolar, mas que esteja incluída em todas as dinâmicas, de modo a que a escola possa ter em atenção a todos, no geral, e cada um em particular.

É, de facto, mais fácil mudar as práticas pedagógicas dos professores do que a ideologia da instituição, nomeadamente quando pretendemos transformar a escola, considerando a diversidade e a especificidade de cada aluno.

A singularidade do ser humano evidencia-se não apenas por sermos distintos uns dos outros, mas também por sermos diferentes ao nível do comportamento, personalidade, preferências, qualidades, etc. Há aspetos como o sexo, a cor da pele, a família, a tradição cultural, as capacidades/incapacidades com que nascemos que não podemos escolher.

No dia-a-dia, como professores, deparamo-nos com turmas compostas por alunos todos diferentes e nada melhor que o espaço escolar, numa visão transformadora, para fazer a diferença de uma sociedade. A escola precisa de aprender a conviver com a diferença, favorecendo a integração de todos, respeitando-se as características individuais

de cada um, acabando com situações de preconceito, pré-julgamento, exclusão e marginalização por quaisquer razões.

A educação especial constitui um elemento fundamental na integração de alunos com necessidades educativas especiais. Para uma criança ou jovem estar integrado numa escola é necessário ter uma resposta organizada para as suas necessidades educativas. Exige-se à escola regular não só uma integração, mas também a responsabilidade pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa.

Torna-se assim necessário que a criança ou jovem se sinta num clima seguro para participar de uma forma mais completa tanto na vertente académica como na social. Criar este clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, experiências, saberes e dificuldades.

Há que reconhecer que o contato e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, entre alunos com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos; é uma oportunidade de criar laços de vinculação e de relações afectivas. Estas relações interpessoais podem vir a tornar-se um suporte emocional fundamental no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. Por outro lado, os alunos, ditos “normais”, poderão desenvolver uma maior capacidade afetiva e de aceitação das diferenças individuais.

Cabe assim ao professor um papel extremamente importante na promoção do êxito escolar e até mesmo social da criança com Necessidades Educativas Especiais. Se o diagnóstico médico é indispensável - para que o educador fique esclarecido sobre o(s) problema(s) específico(s) do aluno - o diagnóstico pedagógico também o é. Só conhecendo as áreas fracas (áreas de aprendizagem onde se verificam lacunas e dificuldades por parte

do aluno), e as fortes (onde a criança demonstra mais capacidades), é que poderemos intervir oportunamente. O desafio da “acessibilidade” é um dos primeiros que deve ser tido em conta pelas pessoas com deficiência, para que se lhes possa permitir aceder ao “mundo” enquanto cidadãos de pleno direito.

O desempenho do professor é crucial no desenvolvimento do currículo, pois é ele que, alicerçado numa visão sistémica, estrutura os seus elementos constituintes (objetivos didáticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação), e consequentemente elabora as respectivas adequações curriculares, como resposta personalizada às características e necessidades do aluno em causa.

É preciso ter em conta que quaisquer adequações curriculares deverão partir sempre, não só de uma avaliação e conhecimento profundo do aluno, como também da programação curricular do grupo de referência.

Numa perspetiva integradora e inclusiva, dever-se-á dar prioridade a adequações na avaliação e nas metodologias e só depois nos conteúdos e objectivos de aprendizagem. Isto para que não se limitem, *a priori*, as possibilidades de aprendizagem veiculadas por estes dois últimos elementos, das quais qualquer criança, sobretudo aquela com N.E.E., tanto precisa que a escola lhe dê e das quais mais tarde poderá colher os frutos.

Esta gestão implica conceber, justificar e executar um projeto estratégico, orientado por metas de desenvolvimento (Roldão, 2000). No caso dos alunos com N.E.E., esse pressuposto mantém-se. Mas trata-se de efetuar uma gestão diferenciada, no sentido de uma comum aprendizagem de qualidade. Como é óbvio, as metas de desenvolvimento deverão estar adaptadas ao aluno. Observar se essas metas foram atingidas, e, por conseguinte, se foram bem traçadas, é o papel da avaliação. Sem um processo avaliativo eficaz não haverá espaço para uma aprendizagem de qualidade. Não nos referimos apenas à avaliação do diferencial entre conhecimentos ensinados e aprendidos, mas também dos

processos, dos meios e dos métodos. Assim, cabe igualmente ao professor refletir, para se refletir nesse percurso. Avaliar para progredir, eis a necessidade final de cada etapa do processo educativo.

Uma “escola acessível” será aquela que ofereça aos seus utilizadores a possibilidade de utilizar, e por igual, as suas instalações e produtos, de forma a poderem beneficiar dos seus serviços e propor outros, novos, em óptimas condições de comodidade e segurança.

Torna-se necessária uma mudança na consciência e no conhecimento coletivo da procura que muitas pessoas com deficiência têm e que nós próprios, direta ou indirectamente, não somos capazes de resolver.

Sem se estar sensibilizado acerca da problemática da acessibilidade, nem capacitado para poder actuar em consequência, é muito difícil ao cidadão converter-se num agente activo da mudança.

O processo de adaptação a novas situações e valores exige tempo e esforço, eliminando, para além disso, lógicas de resistência, sobretudo em pessoas já adultas e formadas. Trabalhar nestas ideias com pessoas com idades muito novas revela-se mais fácil e eficaz e supõe uma garantia em termos de futuro, por isso a educação e a formação nas escolas assumem uma importância vital.

A escola realiza-se através de uma atividade especificamente formalizada bem como em locais com características físicas e mesmo psicológicas bem demarcadas (sejam horários, programas, métodos...). Segundo Durkheim, *cit. in Pires et al.* (1991), a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Neste sentido a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

A escola é o reflexo da sociedade. A sua ação produz-se fatalmente ligada às próprias modificações que se sucedem nas coletividades humanas. Enquanto agrupamento social é previsível que se encontrem na escola os problemas dessa mesma sociedade (Lima & Haglund, 1982).

É uma ação que é exercida de modo formal e tendo um número restrito de funções, actuando em determinados períodos e em certos momentos da vida. Apoia-se numa base técnica tendo em vista o mundo do trabalho, tendendo a permanecer imutável por longos períodos (Guerra, 1985). É frequentemente dominada por uma cultura atribuída à classe média (Davies *et al.*, 1989).

Para Dias (1993) a escola “é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centração na avaliação sumativa e à criação de estruturas promotoras da diferenciação (distância). A instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de papéis e status claramente diferenciados que serão o garante de competências e atribuições de pertença” (Dias, 1993, p. 90).

Neste sentido e enquanto tendemos a relacionar-nos com a escola enquanto contexto normalizador de comportamentos dos indivíduos, uma vez que ela pretende superar as falhas denotadas por outros contextos (família, etc.) promovendo, assim, de modo homogéneo todos os indivíduos (Freitas, *et al.*, 1984), existe uma acentuação, segundo os mesmos autores, das diferenças chegando mesmo a reforça-las. É nesta ambivalência de contextos que a escola fornece à ordem social estabelecida a sua legitimação (Avanzini, 1978). O autor, afirma, deste modo, a escola enquanto agrupamento reprodutor de valores que permitam a manutenção da ordem social.

Aliás este papel seletivo que é imputado à escola tendo em conta um sistema de valores identificados com a classe dominante ou de critérios culturais dominantes (Bourdieu & Passeron, 1970 *cit. in* Dias, 1993), tem sido objecto de vários trabalhos.

A relação educativa é assim, para alguns, essencialmente unilateral, onde muda somente, segundo os autores, o grupo social que determina o tipo de relação.

Para Durkheim, o factor que determinaria o tipo de relação, seria a sociedade no seu todo; para Weber, a classe social ou elite dirigente ou ainda, para os defensores da teoria das gerações, a geração antecedente (Pires *et al.*, 1991). Um outro autor, Founier, defende, no entanto, que: a noção de educação ativa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo (Pires *et al.*, 1991). Nesta perspectiva a relação educativa seria predominantemente bilateral.

Se a definição do tipo de relação que a escola mantém com os seus alunos é, de modo geral, de extrema importância, torna-se essencial na interacção com crianças portadoras de NEE. Refletir sobre este assunto é refletir sobre a própria escola, pressupondo-se esta enquanto sistema que permite a existência da diferença no seu seio. Neste sentido a interação com crianças com NEE torna-se um facto natural.

2.4. Envolvimento parental

2.4.1. Definição de conceitos

A designação “envolvimento parental”, diz respeito a qualquer tipo de interação existente entre a família e a escola. No mesmo sentido podem também utilizar-se, por vezes, designações como: envolvimento dos pais, relação família/escola e participação dos pais. Estes termos serão utilizados indiferentemente do nível de participação que possa ser referenciado.

Adoptamos, assim, a ideia de Davies *et al.* que se referem a este conceito como dizendo respeito a “todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola” (Davies *et al.*, 1989, p. 24). Embora o mesmo autor refira a diferenciação que é feita em muitos estudos entre envolvimento dos pais e participação dos pais, optamos por, neste trabalho, as utilizarmos (como outras acima referidas) enquanto designações sinónimas, indiferentemente do tipo de relação que é mantido entre os pais e a escola.

São assim designações amplas que incluem a cooperação, a gestão, tomada de decisões.

Entendendo a família como o lugar que consideramos principal para a educação, crescimento e desenvolvimento das crianças, optamos por abordar esta questão mas, relacionando-a, invariavelmente, com a escola e com a função que também esta desempenha na formação de cada criança.

Para aprender, no seio da família, em interação com a escola, quer uma instituição, quer outra, devem interagir de forma particular e especial para que o trabalho educativo e formativo atinja os objetivos desejados. Uma e outra devem caminhar juntas e não de costas voltadas. A colaboração deve ser verdadeira e a presença e envolvimento dos pais nas questões ditas escolares deve ser real, ganhando desta forma a família, os filhos e a própria escola.

Mais importante se torna esta relação e interação quando falamos de crianças com Necessidades Educativas Especiais integradas nas escolas regulares. Aí, para que se consigam resultados mais positivos, é ainda mais fundamental a presença ativa, colaborante e responsável dos pais quer com a escola, em si mesma, quer com os professores em particular, e destes com os pais.

Assim partimos numa “viagem” por diversas teorias e concepções que nos parecem interessantes, pertinentes e importantes para melhor conhecermos a realidade das relações e interações entre família e escola e vice-versa e a importância de que estas se revestem para o desenvolvimento integral e equilibrado das crianças.

A família tem sido conotada com uma multiplicidade de imagens que torna a definição do conceito imprecisa no tempo e no espaço. A par da família-abrigo, lugar de intimidade, afetividade, autenticidade, privacidade e solidariedade, surgem imagens da família como espaço de opressão, egoísmo, obrigação e violência. Esta multiplicidade de conotações é o resultado da combinação e dos equilíbrios de diferentes fatores: *sócio-ideológicos*, como o tipo de casamento, o divórcio, a residência, a herança, a autoridade, a transmissão de saber; *económicos*, como a divisão do trabalho, dos meios de produção, o tipo de património; *políticos*, como o poder, as hierarquias, as facções; *biológicos*, como a saúde e a fertilidade; *ambientais*, como os recursos e as calamidades (Slepoj, 2000).

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afectos positivos e negativos entre todos os seus elementos. “É um dos mais importantes e cruciais contextos em que se produz o desenvolvimento humano” (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 25).

É um lugar em que várias pessoas (com relação de parentesco, afinidade, afetividade, coabitação ou unicidade de orçamento) se encontram e convivem. A família deve ser também um lugar de grande afeto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das interações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os ligam pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família (Costa, sd).

Neste sentido, “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura” (Gameiro, 1992, p. 187)

Define-se também como a “união de pessoas que partilham um projeto vital de existência em comum que se pretende duradouro, no qual se geram fortes sentimentos de pertença ao dito grupo, onde existe um compromisso pessoal entre os seus membros e se estabelecem intensas relações de intimidade, reciprocidade e dependência” (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 33).

A família hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura. Assim, partindo da afirmação de Bertalanffy, (1972) para quem cada organismo é um sistema, isto é, uma ordem dinâmica de partes e processos entre os quais se exercem interações recíprocas, da mesma forma se pode considerar “a família como um sistema aberto constituído por muitas unidades ligadas no conjunto por regras de comportamento e funções dinâmicas, em constante interação entre elas e em intercâmbio com o exterior” (Andolfi, 1981, p. 20).

Cada família enquanto sistema é um todo mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra (Relvas, 2000). É, portanto, um sistema entre sistemas, tornando-se essencial a exploração das interações e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros (Andolfi, 1981). Contudo, o todo não corresponde à soma das interações dos seus elementos, é diferente e a ela se opõe. Há mesmo uma não - somatividade (Alarcão, 2000).

Assim, o sistema familiar é comunicação circular, na medida em que o comportamento de cada indivíduo é fator e produto do comportamento de cada um dos

outros, em que os resultados finais dependem menos das condições iniciais e mais do processo. Aí residindo a explicação para o aparecimento de resultados iguais derivados de origens diferentes e para o aparecimento de resultados finais diferentes perante as mesmas condições iniciais.

A família, enquanto sistema, é, tal como o referenciamos, um todo, mas também parte de outros sistemas, de contextos mais vastos com os quais co-evolui (comunidade, sociedade). É, por isso, um sistema auto-regulado cuja abertura é variável de acordo com a sua organização: ela possui um dinamismo próprio que lhe confere, para além da sua individualidade, a sua autonomia. Isto é, a família no seu funcionamento integra as influências externas, contudo, estando em parte dependente delas, não é simplesmente reativa às pressões do meio, pois está também sujeita a forças internas possuindo uma capacidade auto-organizativa (capaz de captar a desordem, de utilizá-la sem se destruir e de se alimentar dela, criando a ordem necessária à sua sobrevivência) que lhe dá coerência e consistência neste jogo de equilíbrios dinâmicos (Relvas, 2000).

De uma forma mais simplista, Gurvitch, (1986) define a família como um “agrupamento duradouro, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior” (Gurvitch, 1986, p. 419). A família é, desta forma, tanto biológica como socialmente a unidade mais pequena de um todo mais alargado de agrupamentos que compõem o tecido social.

2.4.2. Família como contexto desenvolvimental

Nenhum homem existe sem uma realidade que o envolva; qualquer comportamento implica integração que é feita a partir de interações que cada sujeito estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença.

O indivíduo vivencia e estabelece os limites da sua atuação no contato com os outros, numa contínua interação intra e intergrupar. Só deste modo as sociedades conseguem subsistir renovando-se continuamente.

Dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento são, sem dúvida, a família e a escola.

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em grupos de modo a subsistir. Um dos primeiros e mais fundamentais grupos em que o homem se insere é a família. Em todas as sociedades, a família e os laços que por via dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social (Barata, 1990). O núcleo familiar hoje, como outrora, é o elo de ligação essencial e primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura (Pedro, 1988).

No entanto, “não podemos reduzir a família à soma dos seus elementos (ou componentes) nem dos seus atributos (ou características). A vida da família é algo mais que a soma das vidas individuais dos seus componentes, pelo que tem sentido observar a interação e equacionar o seu desenvolvimento como sistema total” (Alarcão, 2000, p. 42).

Antigamente seria, predominantemente, no seio da família que o indivíduo aprenderia todos os comportamentos que lhe permitiriam a sobrevivência. Esta era, sobretudo, uma aprendizagem dos papéis sociais adquiridos que cada um teria de ir integrando ao longo do ciclo vital.

Ao longo dos tempos a família permaneceria núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento/construção/aprendizagem do indivíduo.

No século XIX, a responsabilidade cada vez maior da maternidade, faz afirmar a esposa perante o marido, tornando-a o eixo central da família e das aprendizagens do indivíduo (Pedro, 1988). “Assim, é no contexto de uma valorização do papel maternal que as mulheres ingressam massivamente no mundo do trabalho, situação que naturalmente

desencadeia sentimentos de culpabilidade” (Menezes, 1990, p. 75). Esta autora refere ainda que é este duplo papel que ao tempo é um desafio, constitui uma problemática para a totalidade do sistema familiar.

Só no início do século XX e por influência das teses psicanalíticas o pai emerge como valor simbólico. Um simbolismo que lhe confere importância afetiva no processo de socialização / construção (Dolto, 1978; Pedro, 1988). No seu todo, a família do século XX vai progressivamente reduzindo o seu número de membros (família nuclear), distanciando-se da família alargada no espaço e no tempo. A sua função instrumental e operativa é quase nula e mesmo o seu papel expressivo, função de importância recente (Ariés, 1978), ainda não foi devidamente equacionado.

Atualmente a família, ela mesma em constante transformação, tem assim, também, que adaptar-se continuamente a novos modos de vida, de ser e de estar em sociedade.

A família tem como funções primordiais o desenvolvimento e a proteção dos seus membros (função interna) e a sua socialização, adequação e transmissão de determinada cultura (função externa) (Minuchin, 1979; Relvas 2000). Neste sentido, “a família terá que resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individuação/autonomização dos seus elementos” (Relvas, 2000, p. 17).

A família reveste-se de um papel extremamente importante na consolidação da cultura para as crianças e jovens em desenvolvimento, pois constitui em si mesma um cenário sociocultural e o filtro através do qual chegam às crianças muitas das atividades, ferramentas e traços típicos dessa cultura, através dos quais as mentes infantis vão absorvendo conteúdos e procedimentos que levam no seu interior as marcas da cultura em que nasceram (Palacios & Rodrigo, 1998). Na verdade, “o papel fundamental dos pais não consiste só em assegurar a sobrevivência dos filhos mas também a sua integração

sociocultural nos diversos cenários e habitats. Com efeito, além de alimentar e cuidar fisicamente os seus filhos, os pais põem em ação uma série de condutas (...) que tornam possível o acesso dos bebés ao diálogo, aos símbolos e à linguagem. Estas condutas interativas dos pais são dirigidas para manter com os filhos uma estreita comunicação (...) desde a mais tenra idade” (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 29).

A família contribui para o desenvolvimento e segurança dos seus elementos de várias formas: satisfazendo as suas necessidades mais elementares protegendo-os contra os ataques do exterior; facilitando um desenvolvimento coerente e estável; favorecendo um clima de pertença, muito dependente do modo como são aceites na família. É também na família que os indivíduos fazem a primeira adaptação à vida social, as primeiras experiências de solidariedade, proibições, rivalidades, etc. (Oliveira, 1994).

Esta capacidade da família ser um meio que permite aos seus membros experimentar diversas funções e papéis, durante o seu crescimento, de separar-se mas poder sempre voltar, de se expressar nas mais variadas situações, de fazer movimentos constantes para o exterior, implica que a família passe por momentos de alguma desorganização e ansiedade. Estes momentos só são ultrapassáveis através da negociação/implementação de novas regras de relação, pondo em causa um equilíbrio estabelecido. Estas regras ou formas específicas de relação que regulam, de algum modo, o comportamento dos membros de uma família são denominados padrões transacionais (Minuchin, 1979).

Estes mantêm-se por dois conjuntos de fatores que controlam e definem o modo de interação. Um primeiro conjunto é composto pelas regras genéricas de organização familiar (por exemplo, pais e filhos têm que ter níveis diferenciados de autoridade); o segundo é constituído pelas expectativas mútuas dos membros específicos da família. “A sua origem está mergulhada em anos de negociações explícitas e implícitas entre os

membros da família, frequentemente em torno de pequenos eventos quotidianos” (Minuchin, 1979, p. 57). A forma como se organizam estas relações, que se desenvolvem entre os membros, e no interior de cada um (dentro do sistema familiar), coincide com a estrutura da família, traduzindo na prática o conjunto de interações preferenciais (Minuchin, 1979).

De fato, a família pode ser definida como um “sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais (...) a família é um sistema entre sistemas e que é essencial à exploração das relações interpessoais, e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes” (Andolfi, 1981, pp. 19-20).

Para caraterizar parte da família em que a interação é mais intensa por proximidade geracional e definir as fronteiras deste subsistema dentro do sistema familiar e deste com o exterior criaram-se as noções de limite e subsistema (Gameiro, 1992).

Cada elemento participa em vários sistemas e subsistemas desempenhando, paralela e simultaneamente, diversos papéis em diferentes contextos (Costa, sd).

Perante vários sistemas em relação há necessidade de proceder a delimitações, para isso recorre-se à noção de limite ou fronteira (Minuchin, 1979). Se as regras são pouco claras, com papéis indefinidos, estamos perante limites difusos (marcados por uma enorme permeabilidade que põe em perigo a diferenciação dos sub-sistemas). Quando as regras são claras, mas com flexibilidade, temos limites funcionais/claros (que delimitam o espaço e as funções de cada membro ou sub-sistema, permitindo a troca de influências entre os mesmos).

Afirmámos, anteriormente, que os diferentes componentes do sistema familiar organizam-se em unidades sistémico/relacionais (sub-sistemas) que são criadas por

interacções particulares que têm que ver com os indivíduos nelas envolvidos, com os papéis desempenhados, estatutos ocupados, com as finalidades e objectivos e, finalmente com as normas transacionais que se vão paulatinamente construindo. Numa família podemos encontrar, fundamentalmente, quatro sub-sistemas: o individual (constituído pelo indivíduo); o parental (constituído pelos pais); o conjugal (o casal) e o fraternal (constituído pelos irmãos) (Minuchin, 1979).

O sub-sistema individual é constituído pelo indivíduo que, para além do seu envolvimento no seio do sistema familiar, desempenha, também, funções e papéis noutros sistemas.

O sub-sistema conjugal é constituído pelo casal. A formação do casal implica alguma perda em individualidade (pressupõe a interdependência dos participantes) e um ganho em sentimento de pertença, complementaridade, cooperação, simbiose, reciprocidade, o que não significa perda de respeito pelo outro ou pelas suas opiniões.

O sub-sistema parental, habitualmente constituído pelo pai e pela mãe, tem como funções essenciais o apoio ao desenvolvimento e crescimento das crianças com vista à sua socialização e autonomia/individuação, o que implica que possua a capacidade tripla de nutrir, guiar e controlar. Nutrir fornecendo as condições materiais, físicas, psíquicas e sociais para o crescimento, mas também guiar e controlar, o que pressupõe impor limites, orientar, proibir, definir regras e exigir a sua aplicação, podendo assim ser encarado como o subsistema executivo da família (Minuchin, 1979; Relvas, 2000).

O sub-sistema fraternal é constituído pelas relações intensas e duradouras entre irmãos, que jamais se anulam, e tem funções específicas no que diz respeito ao treino de relações entre iguais. Dito simplesmente, os irmãos são agentes socializadores (estabelecem o contexto para o desenvolvimento social). Este sub-sistema é, ainda, o contexto privilegiado para aprendizagem da resolução de conflitos. Quando as crianças

contatam com o mundo extra-familiar recorrem a estas aprendizagens para se orientarem no estabelecimento de novas relações e enriquecem os seus próprios modelos interativos fraternais com o aprendido no exterior. Esta modelação progressiva, fruto das relações entre iguais, vai ser utilizada não só com os grupos de amigos ou na escola como, mais tarde, na vida profissional e nas relações afetivas adultas (Minuchin, 1979; Relvas, 2000).

Da perspetiva dos filhos que nela vivem, a família é um contexto de desenvolvimento e socialização. No entanto, da perspetiva dos pais, é um contexto de desenvolvimento e de realização pessoal ligada à idade adulta e às fases posteriores da vida. Tornar-se adulto em família supõe, pelo menos o estabelecimento de um compromisso de relações íntimas e privilegiadas com outra pessoa.

De uma maneira geral, quando consideramos os pais não só como os promotores do desenvolvimento dos seus filhos mas principalmente como sujeitos que estão, eles próprios em desenvolvimento, podemos pensar numa série de funções da família: “é um cenário onde se constroem pessoas adultas com uma determinada auto estima e um determinado sentido de si mesmo (...); é um cenário de preparação onde se aprende a enfrentar desafios, assim como a assumir responsabilidades e compromissos que orientam os adultos para uma dimensão produtiva, plena de realizações e projetos e ao mesmo tempo integrados no meio social (...); é um cenário de encontro intergeracional onde os adultos ampliam o seu horizonte vital formando uma ponte para o passado e para o futuro (...); é uma rede de apoio social para as diversas transições vitais que o adulto há-de realizar: busca do par, o trabalho, a casa, as novas relações sociais, a reforma, a velhice, etc.” (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 35).

No entanto, não podemos olhar para a família apenas pela perspetiva parental, temos que a olhar também do ângulo dos filhos, temos de olhar a família como agente de criação e espaço de socialização dos filhos. Assim, o ser pai ou mãe é-o em relação aos

filhos e neste sentido isto significa essencialmente três coisas: “pôr em marcha um projeto de vida educativo que supõe um processo que começa com a transição para a paternidade e maternidade, continua com as atividades da criação e a socialização dos filhos pequenos, depois com a sustentação e apoio dos filhos durante a adolescência (...), em segundo lugar, converter-se em pai ou mãe significa aventurar-se numa intensa implicação pessoal e emocional que introduz uma nova dimensão derivada da profunda assimetria existente entre as capacidades adultas e as infantis (...), Em terceiro lugar, ser pai e mãe significa preencher de conteúdo esse projeto educativo durante todo o processo de criação e educação dos filhos. Esta tarefa faz-se em relação com uma série de funções básicas que a família deve cumprir perante a criação e a socialização infantil, funções que estão em grande medida nas mãos dos pais e que são da sua responsabilidade” (Palacios & Rodrigo, 1998, p. 36).

Perante isto podemos apontar quatro funções básicas da família em relação aos filhos, especialmente até ao momento em que estes estejam em condições de um pleno desenvolvimento independente das influências familiares mais diretas. Primeiro, assegurar a sobrevivência dos filhos, o seu crescimento sadio e a sua socialização nas condutas básicas de comunicação, diálogo e simbolização; segundo, proporcionar aos seus filhos um clima de afeto e apoio sem os quais o desenvolvimento psicológico sadio não seria possível. Este clima implica o estabelecimento de relações de apego, um sentimento de relação privilegiada e de compromisso emocional: terceiro, permitir e proporcionar aos filhos a estimulação que faça deles seres com capacidade para se relacionar competentemente com o seu meio envolvente, quer físico, quer social, assim como para responder às solicitações e exigências apresentadas pela sua adaptação ao mundo em que vive e, por último, tomar decisões a respeito da abertura para outros contextos educativos

que vão partilhar com a família a tarefa da educação das crianças (Palacios & Rodrigo, 1998).

Concluindo, a família é um espaço privilegiado para a realização e aprendizagem de dimensões significativas da interação quer ao nível dos contatos físicos, quer da linguagem, quer da comunicação e das relações interpessoais. É no seu seio que se criam relações afetivas de filiação, fraternidade, amor, sexualidade e amizade que, conjugadas, vai-nos desenvolvendo como pessoas, definindo quem somos, a nossa identidade, num contexto de emoção e afetos positivos ou negativos.

Um outro papel da família é o de unificação grupal que constitui uma importante base da vida social.

Cada elemento da família participa em diferentes sistemas e subsistemas, tendo, em simultâneo diversos papéis, consoante os contextos, o que implica diferentes estruturas, funções e tipos de interação com graus de maior ou menor intensidade, autonomia e proeminência, diferentes níveis de poder e habilidades diferenciadas.

Para Musgrave (1979), a família é, no entanto, um núcleo de importância preponderante na aprendizagem do indivíduo, “especialmente no que toca aos papéis primários e a grande parte do conhecimento de atividades de rotina” (Musgrave, 1979, p. 34). A família continua a ser preponderante no desempenho de uma boa socialização, e indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros (Barata, 1990).

Esta ação socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afetivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizantes e abrange um período prolongado, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social. (Gilbert, 1974; Musgrave, 1979).

No entanto, atualmente, a mudança social é cada vez maior e mais rápida; implicando diversificação de papéis e funções, bem como estabelece uma nova dinâmica

de poderes do, e no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais. Como refere Menezes (1990) “a noção de família alterou-se desde a Idade Média”.

“Efectivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade” (Menezes, 1990, p. 53) e que trazem consequências e transformações para a própria vida da família.

Nestas mudanças e nestas dinâmicas, revestem-se de particular importância as relações emocionais da família, uma vez que, mercê destas “invasões” provocadas pelas mudanças económicas e políticas, os indivíduos, se sentem cada vez mais isolados. E isto faz-se sentir cada vez mais a partir de finais do século XX. É importante que perante toda esta pressão externa, a família exerça cada vez mais a sua função de segurança, principalmente emocional, de forma a que os seus elementos possam mais facilmente superar os problemas provocados pela falta de comunicação, pelo aumento das relações mais impessoais que vão surgindo nas sociedades modernas.

Perante estas situações a família denota modelos de ação diferentes como modo de interagir, de se integrar num todo e integrar os seus membros.

Baumrind (1967, 1968) *cit. in* Menezes (1990), refere que as estruturas familiares se podem agrupar em quatro estilos de práticas educativas, ou seja, quatro dinâmicas pelas quais se pode caraterizar, de modo geral, a família, como podemos observar no quadro que se segue:

As práticas educativas na família

AUTORITÁRIO	Caracterizada por atitudes de restrição e controlo, centralizando a aprendizagem no respeito pela autoridade parental. O clima afetivo é frio, distante e baseado em relações emocionais ameaçadoras; tendendo os indivíduos a ser conformistas.
PERMISSIVO	A disciplina, utilizada pouquíssimas vezes, é inconstante e imprevisível. Normalmente todos os desejos são satisfeitos, sendo os

	indivíduos caracterizados, de modo geral, por determinada insegurança e egoísmo.
NEGLIGENTE	As expressões de afeto e de autoridade são variáveis, dependendo do humor dos pais. As regras de comportamento são pouco claras e muitas vezes ilógicas. Os indivíduos manifestam muita hostilidade e agressão anti-social directa.
AUTORITÁRIO/ RECÍPROCO = DEMOCRÁTICO	As expectativas e fronteiras de ação estão bem delimitadas. Punição e recompensa têm sempre em conta o factor afetivo. O diálogo é fomentado, denotando-se normalmente indivíduos autoconfiantes, auto-controlados, responsáveis e geralmente extrovertidos.

(Menezes, 1990)

Quadro 4 - As práticas educativas na família

No entanto, e sobrepondo-se a estas atmosferas familiares, a mudança social afeta de modo geral não só comportamentos tipo, como a própria essência e conceito de família, independentemente dos padrões de exercício da autoridade (Menezes, 1990).

A alteração psicossocial da estrutura familiar é, assim, uma mudança mais ampla que se inscreve em movimentos a nível mundial. Como refere Gal, (1965), estas transformações globais que têm vindo a marcar a atualidade, tiveram repercussões na família, sobretudo ao nível da educação inicial, perturbando a célula familiar.

Se este fato se torna realidade para as famílias, de um modo geral ele acentua os seus efeitos nas famílias de crianças com NEE. O nascimento de uma criança muda implicitamente a estrutura familiar, mas em caso de nascimento de uma criança com problemas, esta mudança cria verdadeira instabilidade; experimentando a família sentimentos ambivalentes. Uma oscilação entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (Zigler & Hodapp, 1986).

Estes autores referem ainda um estudo de Cummings & Rie (1966), onde se descrevem as mães de crianças com problemas, como mães mais preocupadas com os seus

filhos, mais deprimidas e neuróticas. Em relação aos pais, estes são apresentados como revelando maiores depressões, menor domínio, menor auto-estima, sendo mais perturbados emocionalmente (Cummings e Rie, 1966 *cit. in* Zigler e Hodapp, 1986). Todos estes efeitos negativos afetam de algum modo, embora que por vezes indiretamente, toda a dinâmica familiar.

Como se refere no Warnock Report (1978), *cit. in* Dias (1996) a família reflete a natureza das dificuldades manifestadas pelas crianças que nela interagem e vice-versa. Mas, a família, e particularmente os pais, apesar de todas as dificuldades e vicissitudes, como já referimos, deverão ser e oferecer aos seus filhos modelos corretos de comportamentos. “A família desempenha um papel protagonista no desenvolvimento das pessoas não só porque garante a sua sobrevivência física, mas também porque nela se realizam as aprendizagens mais básicas, aquelas que serão necessárias para o desenvolvimento autónomo dentro da sociedade” (Navarro, 1998, p. 149).

Para que a auto-estima de uma criança se desenvolva positivamente, as relações que estabelece com os seus pais devem proporcionar-lhe um meio psicológico em que ela se sinta segura, isto é, se sinta querida e valorizada. Ora, estas questões estão intimamente relacionadas com os estilos parentais, com as práticas educativas e relacionais da família. Os comportamentos dos filhos estão profundamente relacionados com o tipo de educação parental de que são alvo. Assim, para concluir este capítulo apresentam-se as principais características comportamentais dos filhos que são educados por pais autoritários, permissivos e democráticos.

Os filhos de pais autoritários, tendem a ser obedientes mas, “costumam ser mais tímidos e pouco tenazes na hora de tentar alcançar objetivos; atuam influenciados pelo prémio ou castigo que o seu comportamento vai receber. Por exemplo, não cumprimentam um adulto porque o desejam ou querem manifestar-lhe afeto, mas porque, se não o fizerem,

serão castigados ou recriminados; têm uma baixa auto-estima devido a que não se vêem a si mesmos como responsáveis pelos seus êxitos ou fracassos; a falta de diálogo nas suas casas faz com que os filhos tendam com frequência a ser pouco alegres, infelizes, irritáveis e vulneráveis a tensões” (Navarro, 1998, p. 150). Os filhos de pais permissivos, principalmente devido ao baixo grau de exigência e controlo a que são submetidos tendem a “ter problemas para controlar os seus impulsos; ter dificuldades na hora de assumir responsabilidades; serem imaturos e com baixa auto-estima. Contudo, são mais alegres e vitais que as crianças de pais autoritários” (Navarro, 1998, p. 151). Por último, os filhos de pais democráticos são os que mostram características mais desejáveis na nossa cultura e caracterizam-se por “terem níveis altos de autocontrolo e auto-estima; serem capazes de enfrentar situações novas com confiança e iniciativa; serem persistentes no que iniciam; serem crianças que se relacionam facilmente com outras, independentes e carinhosas, possuírem critérios pessoais acerca de questões morais (as suas opiniões foram elaboradas por elas)” (Navarro, 1998, p. 151).

2.4.3. Família e escola, relação e interação

A escola encontra-se ainda, numa situação de alguma confusão, face à proposta que lhe é feita de viver com e (re)conhecer a diferença. No fundo a escola vive sentimentos de ambivalência, receando todos os elementos que lhe possam causar distúrbios.

Por este motivo “a aceitação das crianças diferentes é, na grande maioria dos casos, condicional, isto é, há deficiências que aceitam e outras que não aceitam” (Vayer & Roncin, 1992, p. 70), embora a lei preveja que essas crianças “diferentes” sejam integradas no ensino regular, em primeira instância.

Como referem os autores citados, o Sistema Educativo, no geral, e os professores em particular ainda têm receio de se sentirem inseguros. A mudança cria na escola medos e

superstições, transformando-se por vezes, estes, em verdadeiros entraves à mudança de atitudes.

É necessário que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável e positivo dentro do Sistema Escolar, de modo a que sejam anulados todos os obstáculos.

Será que deste modo as dúvidas denotadas pelos professores não serão ultrapassadas? E por inerência, não se atenuarão as dificuldades criadas pelo próprio Sistema Educativo?

Torna-se, assim, premente que se efetive uma mudança, principalmente, de mentalidades que deixe supor a generalização/adopção do conceito de NEE enquanto prática educativa. “O conceito de Necessidades Educativas Especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromas, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo” (Dias, 1993, p. 106).

Como se sabe, a família deve cumprir duas tarefas fundamentais: “a prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afetivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua proteção (função interna) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras (função externa).

A entrada da criança na escola, como prolongamento da etapa que a antecede no ciclo vital e ao preparar o ‘radicalismo’ da que se lhe segue, é um momento capital de abertura do sistema familiar ao mundo extrafamiliar. É o primeiro grande teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa. A família é posta à prova no exterior no que diz respeito à sua ‘imagem’, num duplo sentido: primeiro, em termos de *performance* escolar da criança propriamente dita e, segundo, no que se refere às

competências que aquela possui para (con)viver com os outros – iguais e adultos. A criança é, então, confrontada em família com injunções do tipo ‘vê se te portas bem, olha o que vão dizer de nós!’. Este ‘nós’ engloba toda a família bem como o seu sucesso educativo interno” (Relvas, 2000, pp. 113-114).

A obrigatoriedade da frequência escolar atribui à escola um valor de imperativo social, de imposição da sociedade que confirma a imagem de complemento educativo, num papel que não pode ou não deve ser desempenhado pela família. A escola surge, desta forma, como uma instituição que completa o papel educativo da família e ao mesmo tempo como instrumento social de avaliação do desempenho das funções da família, ainda que em muitos aspetos de forma um tanto velada. Neste contexto, a entrada dos filhos na escola é a primeira “crise” de desmembramento com que a família se defronta, implicando em termos internos a separação temporária dos seus elementos e em termos externos o início de uma nova relação com um novo sistema, por norma, bem organizado e altamente significativo para a sociedade, para as famílias e para as crianças (Relvas, 2000).

“A partir da entrada dos filhos na escola, esta e a família ficam irremediavelmente ‘ligadas’: a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola. Situada entre ambos, a sua posição caracteriza-se por um permanente *vai-e-vem* entre os dois sistemas de que faz parte” (Relvas, 2000, p. 129).

Família e escola adotaram, ao longo do tempo, uma em relação à outra, senão atitudes de oposição, sem dúvida atitudes de indiferença e muitas vezes de recriminação. Segundo Guerra, (1985) por vezes assiste-se a um diálogo entre dois culpados, cujo aligeirar da culpa repousa, em grande parte, na descoberta das lacunas do papel do outro, ou pior ainda, na transferência para a criança, por vezes designada de agressiva ou difícil, do seu mal estar (Guerra, 1985).

Muitas vezes o afastamento dá-se devido à valorização negativa que o professor tende a fazer do sistema família em função do seu próprio conjunto de valores. Como diz Davies *et al.* (1992), referenciando Bourdieu, os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente um modelo de classe média do que constitui a boa família e a educação apropriada.

A escola assume-se como valorizadora de formas de ser e estar que advêm das relações de forças simbólicas entre as classes. O professor, enquanto representante de uma determinada cultura, tende a reconhecer e a reforçar aqueles que com ele se identificam. (Grácio & Stoer, 1982).

A família e escola criam entre si expectativas e representações negativas. Esta incorreta representação ou desconhecimento dificulta em termos significativos a conjugação de esforços educacionais (Morgado, 1990).

Podemos assim interrogar-nos como é que a família vê a escola e vice-versa.

A família vê a escola como um local onde permanentemente se obriga a criança a aprender, se lhes impõe disciplina e organização e onde as crianças permanecem o maior tempo possível; onde ocasionalmente se proporcionam situações lúdicas e de saber fazer e raramente se transmite ao indivíduo horizontes sócio-culturais que sejam exteriores ao ambiente estritamente escolar.

A família esperaria que a escola proporcionasse aprendizagens tendo em conta o ritmo, as capacidades e os interesses de cada indivíduo; que o tempo de ocupação fosse o necessário para despoletar a motivação, criando-se condições para a manutenção de interações ativas, positivas e criativas que sejam fonte de enriquecimento e aproveitamento mesmo fora da escola; que sistematizasse a disciplina e organização familiar; que as

aprendizagens fossem vivenciadas, direta ou indiretamente, de modo lúdico por forma a mais facilmente serem generalizadas e motivadoras; que proporcione também uma abertura ao meio, de modo a que os alunos sejam intervenientes e transformadores do que os rodeia.

Por seu lado, a escola olha para a família como um contexto onde permanentemente se deveriam satisfazer as necessidades do indivíduo no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem e onde se devia manter um acompanhamento do trabalho da escola; como um grupo que ocasionalmente assiste a reuniões informativas e como um agente que raramente participa de forma sistematizada em atividades da escola.

Mas, então, que deveria pretender a escola da família? A satisfação das necessidades do indivíduo, compreendendo a sua adequação às actividades e coordenando-as com um ambiente de interesse em casa; um acompanhamento nos trabalhos, colaborando no enriquecimento das informações; a participação com níveis diferenciados de envolvimento (assistência, participação, organização em atividades lúdicas e/ou de ensino aprendizagem), em situação de troca e enriquecimento.

Nem tudo soa fácil nesta relação que deveria ser de complementaridade entre escola e família. Guerra, (1985) identifica três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família: 1º de ordem técnica: uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do indivíduo; 2º de ordem moral: a casa e a família são encaradas como parceiras inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais; 3º de ordem social: que advém da evolução histórica do papel do professor. Esta ideia é também defendida por Marques, (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a controlar a actividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido: a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas; à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais; à própria formação de professores que tem esquecido nos seus currículos o importante papel que desempenha o envolvimento parental; ao tamanho das escolas e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações (Marques, 1988). Parece-me também que o envolvimento dos pais e a presença destes na escola não é a desejada porque, na realidade, ainda se dá muita atenção apenas aos aspetos negativos e não são reforçados os aspectos positivos da vida dos seus educandos, o que leva a um afastamento natural.

Temos que reconhecer também que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre família e escola.

É, assim, urgente a criação de uma relação dialética entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura, uniformidade educativa tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a despoletar-se um (re)conhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico, “‘conhecimento equivalente’, uma relação recíproca, que conduzam a uma responsabilidade mútua, a um ganho mútuo” (Wolfendale, 1987, p. 134).

É na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização. A escola constitui uma etapa indispensável nas vivências do homem atual. É, assim, indispensável a construção de formas de interação “onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um” (D'Orey, 1993, p. 21).

Família e escola, são realidades diferentes mas complementares no percurso de desenvolvimento do indivíduo.

É indispensável permitir a convergência de modo a que seja dada a verdadeira importância à chamada educação paralela que é fornecida pela família. A relação entre a

família e a escola é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, concorrendo-se neste sentido para o sucesso.

Atualmente é difícil negar o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenham na escola. Um papel baseado, não na dependência, mas numa cooperação responsável que se torna essencial assegurar.

Neste sentido e num contexto de mudança cada vez mais rápido levou a que implicitamente, há já alguns anos, se venha a assistir a tentativas de reconceptualização da relação família/escola.

Embora seja claro que existem muitas diferenças, óbvias, entre as duas instituições (a familiar e a escolar), é também óbvio que o respeito por estas diferenças, de parte a parte, é fundamental para que as duas possam sentir-se parceiros, com partilha equivalente de responsabilidades, face ao desenvolvimento dos elementos que têm a seu cargo.

“Estabelecido o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade local a escola vê-se assim envolvida por um cenário diversificado e por uma teia de numerosas relações que a obrigam a reflectir sobre a realidade física, humana, económica e social circundante, introduzindo muitas das valências do exterior no seu quotidiano” (Arroteia, 1991, p. 50).

Família e escola têm a ganhar nesta interação. Os pais vêem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos. A participação dos pais na escola leva a uma mudança na forma como estes se tendem a posicionar face à mesma.

O envolvimento parental responsável e sem ultrapassar os limites devidos da sua ação também traz novas perspectivas à escola. Os professores terão uma visão dos pais mais positiva, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interação. A escola terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas; sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.

O envolvimento dos pais proporciona benefícios a vários níveis: às crianças, aos pais, às escolas e, generalizando, infere melhorias na sociedade democrática.

A relação entre a família e a escola torna-se, assim, um elemento funcional e dinâmico constituindo-se como um elemento estruturante dos dois contextos (Davies *et al.*, 1989). Escola e família vigiam e controlam-se mutuamente na relação que estabelecem.

Estes autores acentuam o facto de nas sociedades atuais a ação educativa ser muito mais do que a relação que se estabelece na sala de aula. Atualmente passa a incluir também o jogo, a interação entre os diferentes atores sociais em confronto na escola. É a abertura institucional à articulação dos modos informais e formais, na conceção dos próprios modelos de dinâmica das escolas (Davies *et al.*, 1992).

Uma escola que privilegia o envolvimento parental utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão, em última análise, a própria criança.

Os filhos cujos pais se envolvem nas atividades da escola obtêm melhor aproveitamento. Os pais que fazem, de fato, parte do mundo diversificado de vivências e relações da criança precisam de colaborar com a escola, os grupos de amigos e a vizinhança. Se existir uma verdadeira relação de aprendizagem entre o professor, o aluno, e a sua família ocorre o sucesso escolar. Caso essa relação não se verifique, é mais provável que aconteça o insucesso.

A existência de uma população escolar cada vez mais heterogénea em termos culturais, socio-económicos, raciais e outros, entre os quais a deficiência, que exigem enorme maleabilidade do sistema e competências acrescidas aos professores, não podem constituir de forma unilateral responsabilidade da escola. A escola só conseguirá o sucesso se mantiver uma articulação com a família, de modo a melhor conhecer e respeitar o passado cultural da criança. A não padronização levará a uma maior valorização e respeito pela diferença, sendo o contrário também um facto.

Escola e família têm funções complementares junto da criança mas nunca podem ser entendidas como sobreponíveis, elas são complementares, nunca podem ser entendidas como iguais. Aliás, nem a escola se deve intrometer em demasia nos assuntos e vivências da família nem esta deve interferir, para além do que lhe é lícito e devido, nas questões da escola.

Este sentido de relação, entre pais e professores, enquanto tarefa compartilhada é também explícito na Declaração de Salamanca como uma tarefa na qual os atores (pais e professores) necessitam de “apoio e encorajamento de modo a aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

“Família e escola deverão situar-se numa relação competitiva face ao desenvolvimento da criança, em que cada uma procura ‘ser tão boa como a outra’, com o objetivo de se atingir essa finalidade comum – o que é obviamente diferente de querer ganhar o jogo do poder face ao desenvolvimento da criança. Para que a escalada não surja, é fulcral que os dois participantes no processo educativo possam definir claramente as respectivas competências e funções face ao elemento que as unifica, reduzindo ao mínimo a interferência intersistemas e criando condições para desempenhar o melhor possível o seu papel. Tais papéis, além de específicos, são afinal complementares, em relação à promoção do bem-estar e do desenvolvimento individual e social da criança. Importa reconhecer que é, de facto, difícil situar-se numa relação simétrica que implica o desempenho de papéis complementares pelo que se torna mais premente a adequada, e já anteriormente citada, delimitação de fronteiras entre os subsistemas” (Relvas, 2000, p. 139).

Conhecemos o modo como se posicionam os principais intervenientes no contexto em que se inscreve a problemática da relação entre a escola e a família da criança com NEE.

Embora defendendo a ideia de Wolfendale (1987) de que a participação dos pais, de crianças com NEE, na escola comunga dos mesmos princípios da relação família/escola, na generalidade, pensamos ser de acentuar esta perspectiva. É assim, uma forma de reforçar a ideia de que a relação entre pais de crianças com NEE, e os professores, pode promover e mesmo garantir, a satisfação das necessidades das crianças, bem como criar atitudes de integração, acolhimento e aceitação e respeito pela diferença (Wolfendale, 1987).

Uma ideia que nos advém do próprio conceito de contínuo de necessidades educativas que substitui o “sistema tradicional de classificações por categorias de deficiência” (Felgueiras, 1994, p. 25) é que, de algum modo, generaliza e gera uma mudança de atitudes e práticas educativas veiculadoras de uma nova filosofia.

Esta autora, em relação ao conceito de NEE, diz estar “subjacente o princípio, hoje em dia irrefutável, de que a educação é um bem a que todos têm direito, e que os seus objectivos são os mesmos para todos, independentemente das vantagens ou desvantagens que cada criança possa apresentar” (Felgueiras, 1994, p. 27).

Nesta perspectiva é de salientar a importância que assumiu a Carta para os anos 80, adoptada pela Assembleia das Nações Unidas, tornando-se claro que uma das principais metas é a concretização da total participação e igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo (Carta para os anos 80, 1981, *cit. in* Dias 1996).

Surge, assim, uma alternativa menos restritiva possível, ou seja, a participação do indivíduo com NEE “em ambientes tão normais quanto o permitido pelo seu desempenho, as suas competências e criatividade do pessoal da escola” (Glat e Kadlec, 1989, p. 47).

As autoras destacam, ainda, o facto de haver fatores que contribuem para o grau de sucesso que poderá ser esperado da prática de colocação nas escolas das crianças com NEE. Entre estes fatores é acentuada a efetivação de uma relação qualitativa entre pais e professores (Glat e Kadlec, 1989).

Se existe consenso em relação à importância que, de um modo geral, se atribui à participação dos pais na escola, esta torna-se mais preponderante quando está em causa uma criança com NEE.

Se existem antagonismos e muitas vezes bloqueios à relação família e escola, em situações consideradas normais, dá para nos questionarmos como se desenvolverá esta relação estando em causa crianças com NEE, uma vez que hoje se generalizaram “as políticas integrativas e de permanência cada vez mais frequente e mais longa da criança com NEE na aula e no quotidiano da escola” (Dias, 1993, p. 111).

Wolfendale (1987) defende que “investir qualitativamente na participação dos pais, nas escolas (...) pode favorecer modelos de integração das necessidades especiais” (Wolfendale, 1987, p. 129).

Nesta perspetiva, uma relação positiva entre a casa e a escola, estando em jogo uma criança com NEE, pressupõe como objetivos as necessidades dos pais, dos professores, mas sobretudo as necessidades das crianças (Hegarty *et al*, 1981).

Neste sentido e tendo como referência estes autores, a interação assume várias funções tais como a demonstração de amizade, permitindo ultrapassar problemas de modo a encarar a situação realisticamente, reforçando-se a confiança, a coragem e o sentido de pertencer a um grupo; a preocupação com problemas de comportamento, uma vez que a aprendizagem de um comportamento apropriado é fonte de particular dificuldade, tanto em casa como na escola, ajudaria a incidência de padrões de comportamento próprio reforçados em casa tendo em vista a escola e vice-versa; os contatos com entidades profissionais, devido ao fato de muitos alunos com necessidades educativas especiais estarem a ser acompanhados por serviços médico-sociais bem como educacionais, e podem existir um grande número de entidades com quem a família terá de se relacionar. Isto

acarreta problemas tanto para os pais como para a escola. Assim, a relação teria como função a ligação efectiva e a mediação entre os vários serviços (Hegarty *et al*, 1981).

Nesta relação entre os pais e escola, particularmente com os professores, é sem dúvida muito importante o envolvimento dos pais na educação dos filhos e a disponibilização de informação sobre o ambiente familiar e de casa aos professores bem como a sua participação na escola. Deve reconhecer-se aos pais o direito e o dever de se envolverem ativamente nos projetos educacionais que dizem respeito ao seu filho tendo em conta que a educação com sucesso de alunos com NEE está dependente do total envolvimento dos seus pais. Este envolvimento é uma mais-valia que permite ao professor obter maior compreensão da situação do lar, que pode ter uma relação com a forma como a criança responde à educação, enquanto que os pais ganham uma melhor ideia do que a escola faz, podendo adquirir uma melhor perspectiva das possibilidades do seu filho (Warnock Report, 1978).

De acordo com Hegarty “parece não haver dúvidas quanto ao desejo de envolver os pais como colaboradores na educação dos seus filhos” (Hegarty *et al*, 1981, p. 9), defendendo mesmo que “o maior recurso nos países em vias de desenvolvimento para ajudar as pessoas com deficiência, as quais podem ser tão produtivas como as outras, consiste no apoio de uma família bem informada” (Hegarty *et al*, 1981, p. 9).

Voltando ao Warnock Report (1978), *cit. in* Dias (1996), ele é explícito ao defender o envolvimento dos pais, enquanto parceiros iguais no processo educacional, como condição essencial para a educação com sucesso de crianças com NEE. Neste mesmo relatório são identificadas três formas principais de suporte: informação, conselho e ajuda prática.

Merier (1987) citando Kroth (1975) acentua o interesse de como “uma planificação em colaboração entre professores e pais pode prevenir e resolver muitos dos problemas que

surtem ao longo do processo educativo das crianças. Os professores e os pais, que reconhecem os seus papéis como complementares, que enfocam as suas interações com entusiasmo e não com apreensão e que contemplam as suas relações como as de uma equipa sentir-se-ão recompensados, no geral, por crianças felizes capazes e meigas, e, para além disso, com sentimentos pessoais de mútuo respeito”(Kroth, 1975 *cit. in* Merier, 1987, p. 127).

Se as vantagens de uma positiva relação entre família e escola são hoje uma realidade inegável, ela é também uma realidade que na prática ainda é, muitas vezes, negativa. “Não é incomum para os pais serem mantidos à distância e a escola (ou outras instituições) terem pouco contato ou comunicação efetiva com o lar” (Hegarty *et al*, 1981, p. 479).

Os autores acima referidos invocam como motivo justificativo desta distância entre realidade teórica e realidade prática, o facto dos professores serem “versados no ensino e noutras matérias, mas não necessariamente no exercício de colaboração ou em facilitar um envolvimento ativo por parte dos pais. Deve ser lembrado também que, integração é, em certo sentido, uma nova situação para pais e professores de igual modo, na medida em que apresenta novas oportunidades para o contacto e colaboração casa/escola e contém igualmente novos desempenhos. Até que essas funções estejam aprendidas e colocadas na prática pela totalidade dos profissionais envolvidos na educação especial e que os pais estejam persuadidos e equipados para tomar parte activa, as necessidades de muitas crianças não serão atingidas da forma como deveriam ser” (Hegarty *et al*, 1981, p. 479).

Torna-se, assim, imprescindível: dar poderes aos pais, permitindo a sua inclusão efetiva no processo educativo através da partilha de informação sobre as condições e programas para os seus filhos e sobre as facilidades disponíveis; uma mudança nos papeis dos profissionais, adoptando uma atitude de abertura e partilha de saberes pressupondo que

os profissionais têm de se convencer da necessidade de desmistificar os seus domínios profissionais; trabalhar em direcção a uma maior participação da comunidade, adoptando abordagens baseadas na globalidade do indivíduo de modo a proporcionar um envolvimento natural e alegre dos pais nas actividades da educação especial (Hegarty *et al*, 1981).

A Declaração de Salamanca é explícita ao referir o envolvimento crescente dos pais e comunidades no processo educativo de crianças com NEE. Reafirmando que os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (Declaração de Salamanca, 1994).

“Atingir o objetivo de uma educação de sucesso para as crianças com necessidades educativas especiais não é competência exclusiva dos Ministérios de Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 7), numa progressiva consciencialização da necessidade de protagonismo da sociedade civil.

Com Telmo, e em forma de conclusão, afirmamos que o “os pais têm direito a ser informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. A formação dos pais é também indispensável. Médicos, terapeutas, professores têm que partilhar a informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e actantes” (Telmo, 1995, p. 94).

Nem sempre as relações entre pais/família e escola foram nem são ainda as mais adequadas, há ainda um longo caminho a percorrer e muitos preconceitos e equívocos a ultrapassar.

Ficamos com uma visão geral sobre quatro conceitos fundamentais nesta relação dialéctica entre escola e família que procuramos abordar e desenvolver ao longo do estudo efetuado.

Ao falarmos da família ficamos com as ideias principais das estruturas e do funcionamento desta como sistema global e, dentro desta, de todos os outros subsistemas que nela convivem. Esclarecemos quais as principais e primordiais funções da família quer do ponto de vista parental quer do ponto de vista dos filhos, bem como ficamos com uma ideia mais esclarecida sobre os diversos estilos de educação parental e as implicações e consequências que estes têm no comportamento dos seus filhos.

Relativamente à escola procuramos dar uma visão da forma como esta se organiza e trabalha e também das funções e papéis que desempenha na vida da sociedade, daqueles que a frequentam e dos pais ou famílias destes. Entramos um pouco na dinâmica de funcionamento deste sistema de certa forma mais fechado mas ao mesmo tempo aberto para a comunidade que a envolve e que também, de certa forma, a condiciona.

Por último, tivemos uma visão relativamente abrangente daquilo que são as relações entre escola e família, as dificuldades que surgem nesta relação, a sua necessidade e importância para o desenvolvimento das crianças, da própria escola e da família. Analisamos também, particularmente, a profunda utilidade e urgência do envolvimento dos pais com crianças com NEE integradas em escolas do ensino regular, o que essa integração traz de positivo para todos mas também o trabalho que é necessário desenvolver, em parceria com todos, principalmente os pais, para que esta integração seja deveras positiva e proveitosa para a criança com NEE e para as outras crianças.

Parece-nos que hoje em dia é mais claro o papel de cada um no processo educativo e de ensino/aprendizagem e as exigências que esses papéis acarretam para o bom funcionamento das escolas e das famílias e para o normal desenvolvimento das crianças.

Cabe a cada um estar atento ao papel que deve desempenhar e, apesar das dificuldades e exigências de que a sua função se revista, olhar para o futuro com esperança e agir no sentido de proporcionar ao melhor da sociedade, as crianças, os melhores e mais adequados apoios, reforços e atenções.

2.4.4. Pais com filhos autistas

Segundo Bautista (1997), encontramos frequentemente pais desiludidos que não compreendem o que se passa com os filhos, daí como foi referido anteriormente a grande importância da primeira abordagem quando é identificado o problema.

Os pais não se adaptam passivamente às tensões provocadas pela presença de um filho autista, que regra geral não apresenta sinais óbvios de lesão, é uma criança aparentemente sem qualquer tipo de problema, que mostra uma falta de receptividade e interesse pelas pessoas, dificuldade na comunicação, na interação e na atividade imaginativa e um repertório de atividades e interesses bastante restritos.

O autismo acarreta uma série de emoções de luto pela perda da criança saudável juntamente com sentimentos de culpa, preocupação e angústia.

Quando o casal “engravidado” idealiza um filho perfeito e saudável que um dia será um adulto autónomo. As famílias com crianças autistas passam por um processo doloroso. Estas crianças necessitam de atenção acrescida por parte dos cuidadores, os pais. E estes ficam expostos a múltiplos e variadíssimos fatores, desde fatores económicos a emocionais, passando pelos culturais entre outros. É preciso um ajuste na vida familiar e muitas vezes profissional. As relações familiares são naturalmente afetadas. Após o período de “precariedade”, o ambiente familiar tende a entrar num período de aceitação e a estabilizar.

Os pais, após terem feito o “luto” devido, assumido e aceite a sua criança com características próprias e terem reorganizado as suas vidas iniciam então um novo processo de acompanhamento do seu filho e ao mesmo tempo de auto-educação (porque cada dia é um novo momento de aprendizagem também para os pais).

A escola e os sistemas de educação, em particular a educação especial, assim como as diversas terapias, desempenham, através dos programas de intervenção que aplicam, um papel fundamental na formação, preparação para a vida em sociedade e desenvolvimento da criança com autismo. No entanto, este trabalho não pode cingir-se a estes espaços e tempos específicos. Para que os resultados sejam potenciados, é obrigatório que os pais, em profunda articulação com os técnicos e docentes, continuem e complementem o trabalho destes em casa, na medida das possibilidades e competências. É certo e visível que a continuação do trabalho por parte dos pais, quer em casa, quer nos espaços sociais e públicos, é uma mais-valia para a criança, uma vez que os ambientes que proporcionam segurança e estabilidade não se apresentam com quebras o que melhora significativamente o desenvolvimento bio-psico-social da criança autista.

A maior parte destas crianças não partilha ou partilha muito pouco da sua vivência escolar quando chegam a casa, daí ser bastante importante que os pais colaborem e participem nos planos educativos dos seus educandos; assim como é necessário que os profissionais da educação conheçam as preocupações da família relativamente ao futuro e fomentem canais de comunicação de forma a que a família expresse preocupações, desejos, perceções e ao mesmo tempo seja informada dos progressos e dificuldades da criança no ambiente escolar (Pereira, 2008).

O dia a dia com estas crianças é, na realidade, um constante desafio que suscita ansiedade e preocupação e, atendendo a que uma grande parte do programa de intervenção é desenvolvido em casa e com uma exigência diária muito grande para as famílias, o apoio

que lhes deve ser prestado, aos mais diversos níveis, é fundamental para o seu bem estar emocional, psíquico, profissional, familiar, social e económico e consequentemente para a estabilidade e o equilíbrio da própria criança, que são de extrema importância para o seu desenvolvimento.

3. Uma experiência significativa

3.1. Identificação do aluno em estudo e sua problemática

Foi no ano letivo 2012/2013 que tive o primeiro contacto com alguém com Perturbações do Espectro do Autismo. Até aí, o meu conhecimento sobre esta patologia resumia-se aos conteúdos trabalhados em algumas aulas, aquando da especialização. Confesso que era uma área que, até então, não me tinha despertado grande interesse.

Nesse ano, conheci, no total, 13 crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. No desempenho das minhas funções profissionais tinha um contacto diário com duas meninas e sete meninos, oito dos quais integravam uma unidade de ensino estruturado do autismo. Cinco deles tinham limitações bastante mais severas que os restantes.

Com o passar do tempo fui compreendendo melhor o que se passava naquelas cabeças e ao mesmo tempo foi-se criando uma ligação afetiva bastante forte, principalmente com os quatro alunos com quem trabalhava diretamente e destes destaco a aluna X. Esta discente é uma menina que estava integrada numa turma de primeiro ano de ensino regular, com cinco anos no início do ano letivo, com perturbações do espectro do autismo.

Esta menina pelas aquisições e pelo progresso que fez ao longo desse ano letivo marcou a minha vida profissional e é um exemplo de que com força de vontade e muito empenho conseguimos sempre ir mais longe.

Com ela senti a necessidade de aprofundar o meu conhecimento nesta área, para compreender melhor os aspetos relacionados com esta perturbação, no que diz respeito a questões pedagógicas, a questões psicológicas e comportamentais.

**Amostra – alunos com perturbações do espectro do autismo com quem
trabalhei diretamente**

Aluno	D.N	Sexo	Ano	Turma	U. E. E. A.	Medidas de E.E
W	15/3/2006	M	1º	SO1B	sim	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico personalizado • Adequações curriculares individuais • Adequações no processo de avaliação
X	27/12/2006	F	1º	SO1B	não	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico personalizado • Adequações curriculares individuais • Adequações no processo de avaliação
Y	15/8/2005	M	2º	SO2A	sim	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico personalizado • Adequações curriculares individuais • Adequações no processo de avaliação
Z	11/2/2005	M	2º	SO2B	sim	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico personalizado • Adequações curriculares individuais • Adequações no processo de avaliação

**Quadro 5 - Amostra – alunos com perturbações do espectro do autismo com quem
trabalhei diretamente**

3.2. PEI (Projeto Educativo Individual)

Programa Educativo Individual (PEI) do aluno X

Programa Educativo Individual
(Artº 8º do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro)

* IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO *

Ano letivo: 2012/2013

NOME: X

DATA DE NASCIMENTO: 27 / 12 / 2006

NATURALIDADE:

MORADA:

TELEFONE:

Filiação:

Pai:

Profissão: Perito avaliador

Mãe:

Profissão: Administrativa

Encarregado de Educação:

Nome: mãe

Profissão: Administrativa

Telefone:

D. T./Docente responsável pelo grupo/turma:

Docente de Educação Especial: Sofia Marinho

ESCOLA:

ANO: 1º TURMA: SO1B Nº

1. PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Referenciação em	/ 7 / 2009	Por (Serviço/Escola/EE ...):	Hospital Pediátrico de Coimbra
Sinalização/Elegibilidade em	/ 7 / 2009	Por: (Equipa/Escola):	Equipa de Desenvolvimento da Criança, Unidade de Autismo Hospital de Coimbra
Intervenção Precoce?	Não <input type="checkbox"/>	Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Frequentou creche?	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
Jardim de Infância?	Não <input type="checkbox"/>	Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Adiamento de escolaridade?	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
Retenções:	Não <input checked="" type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
Quantos anos?			
Em que anos de escolaridade?			

Ano letivo	Ano de escolaridade	Escola	Medidas Educativas (alíneas)
			Dec. Lei nº319/91
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/> h) <input type="checkbox"/> i) <input type="checkbox"/>
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/> h) <input type="checkbox"/> i) <input type="checkbox"/>
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/> h) <input type="checkbox"/> i) <input type="checkbox"/>
			Dec. Lei nº3/2008
2010/2011	JISO		a) <input checked="" type="checkbox"/> b) <input checked="" type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input checked="" type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>
2011/2012	JISO		a) <input checked="" type="checkbox"/> b) <input checked="" type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input checked="" type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>
2012/13	1º		a) <input checked="" type="checkbox"/> b) <input checked="" type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input checked="" type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>

Outros dados relevantes

--

2. SÍNTESE DA HISTÓRIA COMPREENSIVA

FAMILIAR (constituição, situação cultural e sócio-económica, profissão dos pais...)

A X ingressou este ano letivo no 1º ciclo do ensino básico, nos dois últimos anos frequentou o jardim de infância. Frequentou também a creche do Jardim de Infância, com o apoio da Intervenção Precoce, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

Vive com os pais, numa atmosfera familiar muito acolhedora e harmoniosa. Os pais têm feito tudo o que está ao seu alcance para desenvolver as aptidões e potencialidades da criança, de forma a ir ao encontro das suas necessidades futuras.

O pai é perito averiguador e a mãe é administrativa.

Segundo indicação da mãe, é uma criança que ouve bem e vê com o auxílio de óculos (para correção de estrabismo). Até ao momento não foi sujeita a nenhuma intervenção cirúrgica. Começou a sentar-se aos 6 meses e por volta dos 8 meses começou a pôr-se de pé agarrada, tendo começado a andar aos 18 meses. Começou a dizer palavras soltas aos 24 meses. A X é uma criança meiga, tendo vindo a melhorar bastante a sua tolerância à frustração (atualmente as birras são raras). Gosta de ver desenhos animados, de ouvir música infantil, de animais e de pintar. Em casa, por vezes faz algumas birras. O sono é tranquilo, sendo hábito deitar-se por volta das 21.30h e acordar às 7h30.

Vem sendo acompanhada pela Pediatria de Desenvolvimento, na Unidade Local de Saúde do Alto Minho (Dr.^a Conceição Correia), Neuropediatria (Dr. Luís Borges) e Equipa de Desenvolvimento da criança, Unidade de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra (Dr.^a Guiomar).

Beneficia de apoio semanal de Educação Especial 3 vezes por semana. Usufrui também, através da AMA - Associação de Amigos do Autismo, de terapia da fala, uma vez por semana na instituição já referida, terapia ocupacional, uma vez por semana, em contexto escolar, e equitação terapêutica.

CLÍNICO-DESENVOLVIMENTAL (dados relevantes relativamente à história de desenvolvimento, saúde, hospitalizações, etc)

A X é fruto de uma gravidez planeada e desejada pela família. A gravidez foi normal, sem complicações. A X nasceu às 40 semanas, de cesariana, com 2,460 kgs e 46cm, e decorreu tudo dentro da normalidade. Segundo a mãe, foi numa piscina, por volta dos 18 meses, que se aperceberam que algo não estava bem com a criança. A X revelava movimentos repetitivos, estereotipados e gritava imenso.

Aos dezoito meses, levou a bebé a uma pedopsiquiatra, à Trofa, Dr.^a Patricia, para ter um parecer sobre o que se estava a passar. Mencionou que a X não falava, não apontava, não reconhecia o nome quando a chamava, não reagia a estímulos exteriores. As preocupações dos pais diziam respeito ao facto de a X ter fixações invulgares (anúncios, Dvd's), apresentar uma linguagem própria e ladainhas, não aplicando a linguagem com sentido.

A X foi observada pela primeira vez em Julho de 2009, com 2 anos e 6 meses, na Consulta da Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, a pedido da Dr.^a Conceição Correia, (Pediatria do Centro Hospitalar do Alto Minho, E.P.E.) por suspeita de perturbação de espectro de autismo. Nesta consulta, concluiu-se que a observação clínica, a informação dos pais e a avaliação formal permitiu confirmar o diagnóstico desta perturbação. Desde então, tem vindo a ser seguida, periodicamente, pela Dra. Guiomar Oliveira na consulta atrás mencionada.

3. PERFIL DE FUNCIONALIDADE E NÍVEL ATUAL DE REALIZAÇÃO DO ALUNO

Condição de Saúde (diagnóstico)

De acordo com avaliação efetuada pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, Unidade de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra, a X apresenta perturbação de espectro de autismo.

A X atualmente é seguido pelas especialidades médicas: Pediatria de Desenvolvimento (Dr.^a Conceição Correia), Neuropediatria (Dr. Luís Borges) e Equipa de Desenvolvimento da criança, Unidade de Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra (Dr.^a Guiomar).

Funções do Corpo

Segundo o relatório multidisciplinar do Centro de desenvolvimento da Criança, Unidade de Autismo de Coimbra (março de 2012), a X apresenta perturbação do espectro do autismo. Revela dificuldades graves ao nível das funções psicossociais globais (b122.3) e dificuldades moderadas nas funções cognitivas de nível superior (b164.2) e funções mentais da linguagem(b167.2).

Atividade e Participação

(Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos/ Tarefas e Exigências Gerais/ Comunicação/ Mobilidade, Auto-Cuidados/ Vida Doméstica/ Interações e Relacionamentos Interpessoais/ Áreas Principais da Vida/ Interesses e Áreas Fortes)

Ao nível da Aprendizagem e aplicação dos conhecimentos, a X tem dificuldades em concentrar e dirigir a atenção, por um determinado período de tempo, a estímulos específicos, desligando-se dos ruídos ou estímulos visuais que a distraem (d160.3; d161.3). Do mesmo modo, a criança tem dificuldade em utilizar, intencionalmente, o sentido da audição para captar estímulos auditivos (d115.3). A X, por vezes, não se concentra a ouvir a explicação de uma atividade, o que condiciona o seu desempenho na mesma. Ao nível da aquisição de conceitos complexos, a criança manifesta dificuldades moderadas em desenvolver competências para compreender e usar conceitos complexos relacionados com as características dos objectos, pessoas e acontecimentos (d137.2). Revela dificuldades em adquirir competências complexas, isto é, em aprender conjuntos integrados de ações, de acordo com regras, e realizar e coordenar os próprios movimentos de forma sequenciada, como por exemplo, ser capaz de organizar o material necessário para realizar uma determinada atividade (d1551.3). Quanto ao pensar, manifesta problemas graves em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens, dirigidas ou não a um ou mais objetivos (d163.3). Ao nível da resolução de problemas, manifesta graves dificuldades, optando, geralmente, por desistir em vez de tentar arranjar estratégias para resolver os mesmos (d175.3).

Ao nível das tarefas e exigências gerais, a Joana revela dificuldades em preparar e organizar o tempo e o espaço necessários para uma tarefa simples, necessitando de supervisão e orientação por parte do adulto (d210.3). Observaram-se evoluções muito positivas ao nível da gestão do próprio comportamento, nomeadamente, em aceitar a novidade, responder a pedidos e agir de forma previsível (d250.2).

Quanto à comunicação, a X revela dificuldades em compreender mensagens faladas complexas, tais como responder adequadamente através de ações ou de palavras a mensagens faladas complexas (d3102.3). Manifesta dificuldades em produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas com significado literal e implícito, como por exemplo, expressar um facto ou contar uma história (d330.3). Ao nível da conversação, revela problemas em continuar e manter um diálogo ou troca de impressões (d3501.3).

Ao nível da mobilidade, tem dificuldades em utilizar os movimentos finos da mão, nomeadamente, em realizar ações coordenadas para manusear objetos, manipulá-los utilizando as mãos, dedos e polegar, como por exemplo, fazer a preensão do lápis e usar a tesoura (d440.3).

Nas interações e relacionamentos interpessoais, revela dificuldade grave nas interações interpessoais complexas, tais como, controlar emoções e impulsos, agir de maneira independente nas interações

sociais e agir de acordo com as regras e convenções sociais (d720.3).

Fatores Ambientais (Facilitadores e Barreiras)

Ao nível do Apoio e Relacionamentos a família próxima mantém uma atitude de empenhamento e dedicação á filha (e310+3). Consideramos também facilitador a atitude dos amigos (e320+2). No entanto, a atitude dos pares pode ser considerada em algumas situações barreira, uma vez que muitas vezes estes têm com ele uma atitude de proteção e substituição (e325.2)

É factor facilitador o acompanhamento que está a ter pelos diferentes técnicos da equipa multidisciplinar. Aqui se incluem as Docentes da Educação Especial e do Ensino Regular, a Terapeuta da Fala e a Terapeuta Ocupacional e os médicos (e355+3 e 360+3), que têm contribuído positivamente para o desenvolvimento global da criança. A interação com amigos é fator facilitador (e320+2) para ultrapassar as suas dificuldades de interação e para lhe fornecer modelos de relacionamento e de partilha.

A Docente do Educação Especial demonstra a sua disponibilidade para o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno, assim como a Professora Titular da Turma (e330+3).

É essencial continuar a trabalhar junto da família, procurando a sua envolvimento e capacitação no processo educativo da aluna, nomeadamente no desenvolvimento da linguagem e autonomia.

Em relação às atitudes, os familiares, amigos próximos e as pessoas com uma certa autoridade são positivas e encorajadoras.

4. TIPIFICAÇÃO DAS NEE's

Sensoriais			Mentais (globais e específicas)				Neuromusculo-esqueléticas e relacionadas com o movimento	Voz e fala
Audição	Visão	Audição e visão	Intelectuais	Linguagem	Emocionais	Psicosociais globais		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. MEDIDAS EDUCATIVAS

(Adequação do Processo de Ensino Aprendizagem)

a) Apoio pedagógico personalizado (Anexo 1) <input checked="" type="checkbox"/>	
Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, do espaço e das atividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas.	
Áreas:	Descrição:
Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio	- Prestado pelo professor da turma e pelo docente de educação especial, para reforço e desenvolvimento de competências específicas, em contexto de sala de aula.
b) Adequações curriculares individuais (Anexo 1) <input checked="" type="checkbox"/>	
Introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras; introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos; dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno.	
Áreas:	Descrição:
Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio	Introdução de conteúdos e objetivos, adequados às características de aprendizagem e dificuldades específicas da aluna.
c) Adequações no processo de matrícula <input type="checkbox"/>	
Possibilidade de a efectuar na escola adequada, independentemente da área de residência do aluno; adiamento da escolaridade obrigatória; matrícula por disciplinas	
d) Adequações no processo de avaliação (Anexo 2) <input checked="" type="checkbox"/>	
Alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local).	
Áreas:	Descrição:
Matemática Língua Portuguesa Estudo do Meio	Alteração no tipo de instrumento e condições de avaliação no que respeita à forma (muito simplificada), duração (necessidade de mais tempo para a realização da prova)
e) Currículo Específico Individual (CEI) (Anexo 3) <input type="checkbox"/>	
Substitui as competências definidas para cada nível de educação ou ensino; pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição ou eliminação	

de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem; inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

f)Tecnologias de apoio ☐

Dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Mobilidade	Posicionamento	Comunicação	Outros

De acordo com o ponto 2 do artigo 12º do Decreto-Lei nº 3/2008 e o ponto 5.4 do Despacho Normativo nº 14026/2007, a turma deste aluno deverá usufruir de redução do número de alunos:

Sim ☒ Não ☐

Outras informações (ex: definição/sintetização de metas, terapias em contexto escolar, ou outras)

6. RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
(Componente letiva)	Prof. titular da turma Prof. Educ. Especial	completo 135 minutos semanais
(Apoio técnico)	Terapeuta da Fala Terapeuta Ocupacional	60 minutos semanais 60 minutos semanais
(Atividades extra-curriculares)		

7. AVALIAÇÃO DO ALUNO

(Definir critérios e procedimentos de avaliação do aluno, nível de participação em exames e avaliações aferidas)

8. IMPLEMENTAÇÃO E REFORMULAÇÃO DO PEI

Início da implementação do PEI: 24/11/2011

1ª Reformulação: 2/11/2012

2ª Reformulação: / /

9. AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS

A avaliação das medidas educativas preconizadas no PEI deve assumir caráter de continuidade, pelo que se deverá realizar nos momentos de avaliação sumativa da escola

Data	Área/Disciplina	Descrição das alterações	Alterações	Prof/DT
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>	
			a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/>	

10. PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (anexo 4)

Sempre que as características do aluno não lhe permitam adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, o PEI deve ser complementado com um plano individual de transição, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar.

11. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS

Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos

12. OUTROS SERVIÇOS

Serviços de que o aluno beneficia		
Serviços de psicologia <input type="checkbox"/>	Transporte escolar <input type="checkbox"/>	Fisioterapia <input type="checkbox"/>
Terapia da fala <input checked="" type="checkbox"/>	Reabilitação <input type="checkbox"/>	Aconselhamento e Orientação <input type="checkbox"/>
Terapia ocupacional <input checked="" type="checkbox"/>	Intervenção precoce <input type="checkbox"/>	Serviço Social <input type="checkbox"/>
Serviços médicos <input checked="" type="checkbox"/>	Outros <input type="checkbox"/>	Quais?

13. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

PEI elaborado por:

Assinatura

Coordenação do PEI

Nome:

Assinatura: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: ____/____/ ____

Assinatura: _____

Homologado pelo Diretor:

Data: ____/____/ ____

Assinatura: _____

Concordo com as medidas educativas definidas

Encarregado de Educação

Data: ____/____/ ____

Assinatura _____

3.3. Intervenção

Sendo a X uma menina com PEA, que frequenta o 1º ano do 1º ciclo, com bastante potencial, foi traçado um plano de intervenção de modo a estimular as áreas da atenção/concentração e matemática, (esta intervenção também abarcou a língua portuguesa), com o intuito de melhorar a qualidade de vida desta criança, a relação com os pares e a sua melhor integração na vida em sociedade.

Começamos por estimular e motivar a criança para que as tarefas (que poderiam ser lúdicas) fossem realizadas até ao fim. Estas atividades poderiam ser concretizadas individualmente ou em grupo, já que a X estava integrada numa turma regular e não possuía qualquer tipo de problemas na socialização e estava perfeitamente integrada na turma. A maioria dos colegas já tinha frequentado a turma do pré-escolar com a X, e estavam consciencializados para a auxiliar nas atividades.

Para trabalhar a atenção e concentração da X foram traçadas algumas actividades/estratégias, que deviam ser realizadas num ambiente mais calmo e com um grupo de crianças com boa capacidade de concentração.

Os objetivos delineados para cada área de intervenção e as atividades/estratégias desenvolvidas para a sua consecussão foram os que se apresentam nos quadros seguintes.

Concentração/atenção

Objetivo	Atividade/Estratégia
Desenvolver a capacidade de concentração;	Ler pequenas histórias que a aluna deve escutar com um tempo de atenção de pelo menos 5 minutos, inicialmente e que se pretende que vá aumentando.
Desenvolver a capacidade de atenção;	Solicitar que a aluna comece por relatar ideias soltas sobre o que ouviu e progressivamente desenvolver relatos mais completos.
Desenvolver a capacidade de memorização	<p>Momentos de perguntas e respostas sobre uma história anteriormente contada.</p> <p>Apresentar algumas imagens com as quais a aluna deverá construir uma história.</p> <p>A partir da audição de uma história, ordenar imagens relativas à mesma.</p> <p>Propor à aluna sequências de cores, números e objetos que deverá repetir de forma correta.</p> <p>Construção de puzzles.</p> <p>Atividades incidindo na observação/visualização de gravuras/vídeos durante um determinado período de tempo.</p> <p>Jogos de imitação de pessoas ou objetos.</p> <p>Imitação de mudanças de velocidade e volume de um padrão sonoro.</p>

Quadro 6 – Intervenção na área da concentração/atenção

Comunicação

Objetivo	Atividade/Estratégia
Aumentar as competências de comunicação;	Proporcionar situações que levem a aluna a verbalizar, (reconto de histórias, contar um acontecimento, sequência de acontecimentos).
Desenvolver a capacidade de comunicação oral;	Criar situações para que a aluna responda a pedidos ou cumpra ordens. Jogos corporais e de expressão para ajudar a compreender expressões faciais.
Desenvolver a linguagem compreensiva	Descrever experiências e descobertas. Identificar rimas entre duas palavras. Dizer os opostos e plurais das palavras. Criar situações para a aluna relatar um facto ou acontecimento. Atividades de role playing simples. Simulação de situações.

Quadro 7 - Intervenção na área da Comunicação

Matemática

Objetivo	Atividade/Estratégia
Compreender o sistema de numeração e dos algoritmos das operações;	Jogos e exercícios para associar número à quantidade. Fazer correspondência número/objecto. Agrupar objetos (por cores, formas).
Explorar o espaço e as formas;	Proporcionar a possibilidade de utilização da máquina de calcular para resolver operações.
Ter noção de tempo;	Elaborar padrões simples com materiais manipuláveis. Ordenar sequências de ações de acordo com as imagens.
Realizar operações simples recorrendo a objetos concretos;	Promover o conhecimento das principais noções de tempo (ontem, hoje, amanhã, semana, fim-de-semana, partes do dia, dias da semana, etc).
Resolver situações problemáticas.	Criar episódios de aprendizagem que proporcionem à aluna a construção de esquemas estruturados que lhe permitam enfrentar situações novas. Simulação de situações concretas do dia-a-dia que envolvam a aplicação de competências matemáticas.

Quadro 8 - Intervenção na área da Matemática

Outras atividades/estratégias comuns a todas as áreas que foram delineadas foram as seguintes:

- Atividades interdisciplinares, integrando os novos conhecimentos nas competências já adquiridas pela aluna;
- Promoção de hábitos de trabalho, elogiando práticas assertivas e corrigindo atitudes incorretas;
- Utilização de reforços positivos, incrementando a auto-estima e confiança da aluna;
- Fornecimento sistemático à aluna do feedback relativo à progressão na aprendizagem, comportamento e atitudes;

- Manutenção da firmeza e assertividade nas ordens dadas;
- Utilização das TIC sempre que se entendesse justificado e adequado.

Além disto, manteve-se sempre uma grande articulação entre toda a equipa, e grande envolvimento dos pais.

Ao longo da intervenção notaram-se progressos significativos no seu nível de autonomia e de participação na comunidade escolar.

Tendo sempre presente que a família é fundamental para o desenvolvimento das crianças, podemos constatar no que concerne a esta criança que o envolvimento dos pais (participação e colaboração), foi notório e crucial para o progresso desta menina não só nas áreas mais académicas como também nas sociais e relacionais.

Conclusão

Nesta circunstância, cujo princípio confina a conclusão do trabalho, asseguramos ser este relatório um empreendimento longe de estar concluído. Contudo acreditamos, termos alicerçado hipóteses de futuros projectos exequíveis quer numa lógica de investigação aprofundada, quer numa possível intervenção. Na sequência da revisão da literatura feita sobre o assunto em estudo e da nossa experiência profissional, em termos de práticas pedagógicas, ficam presentes alguns aspetos fundamentais do trabalho “no terreno” com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Abraçamos a problemática PEA, de crianças com perturbações do espectro do autismo, o seu processo ensino/aprendizagem e, particularmente, a sua “comunicação matemática”. Enfatizamos a importância da família, mais especificamente o envolvimento parental ao nível de sucesso escolar destas crianças.

O nosso trabalho foi estruturado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos uma reflexão pessoal sobre as práticas educativas desenvolvidas ao longo das nossas práticas pedagógicas, quer na área da matemática, quer na área da educação especial, referindo a experiência profissional concretizada ao longo dos anos e apresentamos as atividades desenvolvidas, mais relevantes no âmbito da educação especial.

Ao longo do estudo, na sequência deste enquadramento, verificamos que, nestes casos específicos, é de extrema importância que a criança interaja e se relacione de forma empática com todos os elementos constituintes da equipa multidisciplinar que a apoia e acompanha no seu processo de desenvolvimento integral. Entendemos também a importância da inteligibilidade e sincronia de normas e regras para serem aceites e devidamente cumpridas. É imprescindível a criação de um ambiente de empatia e de envolvimento num clima assertivo e harmonioso. Desta forma gerar-se-ão condições

promotoras de uma consciência de responsabilidade e responsabilização pelas atitudes e comportamentos de forma a que se possam obter melhores resultados académicos.

Verificamos também, depois de toda a análise e observação feita, em função das características destes alunos, ser muito benéfico e frutífero, o recurso a materiais manipuláveis, muitos deles bem “simples” (e.g., papel comum; lápis de cor; materiais de desperdício reutilizado) entre outros materiais associados às novas tecnologias. O ver e pensar “com os dedos” faz com que a interiorização e apropriação dos conceitos se torne mais real e por si só mais inteligível para estas crianças.

A diversidade de atividades propostas, com tempos aferidos para a sua realização, foi também considerada uma variável muito significativa para o sucesso da intervenção, uma vez que a concentração/atenção e o tempo de permanência na tarefa não é, na maioria destes casos, um dos pontos fortes destas crianças, encontrando-se, frequentemente, muito comprometida, o que é prejudicial para a aprendizagem sendo ainda, um fator preditor de baixa auto-estima na criança pela sensação de frustração de não conseguir terminar a tarefa com sucesso.

A motivação dos alunos para qualquer atividade proposta é concomitantemente fator relevante para o sucesso da mesma e ponto de partida para a sua concretização de forma envolvente e curiosa, o que potencia o efeito desejado incrementando o sucesso da aprendizagem.

Após este resumo de uma análise pessoal, do trabalho desenvolvido ao longo de mais de uma década, fruto dos anos de experiência, refletida, apresentámos uma revisão da bibliografia nas áreas de principal incidência deste trabalho: o autismo, a comunicação matemática, o enquadramento da educação especial e a importância do envolvimento parental.

Relativamente ao autismo, foi feita a definição desta patologia e apresentámos as principais características que podem estar presentes em crianças com esta perturbação, sendo que, o nível de prevalência das mesmas pode ser muito diverso de criança para criança, de caso para caso, pelo que a cada um deve ser dada uma atenção particular em função do seu nível de capacidade e de funcionalidade.

Foi também resumidamente apresentado o modelo de intervenção aplicado nas UEEA presentes nas escolas públicas, o modelo TEEACH, e quais as suas principais particularidades e metodologias desenvolvidas.

Abordou-se, de seguida, a comunicação matemática, particularmente a alunos com perturbações do espectro do autismo, dando-se particular ênfase ao papel desenvolvido pela criação de situações de aprendizagem significativa proporcionadas por atividades práticas que façam referência ao mundo real da criança, para mais facilmente serem entendidas e reconhecidas como importantes. Focou-se também aqui a importância da clareza e intencionalidade da comunicação. Quanto mais clara e direta, mais eficaz.

Depois de um breve enfoque nas políticas sobre a educação especial e a sua implementação nas escolas públicas do nosso país, de acordo com a legislação nacional em vigor e recomendações de outros documentos internacionais, centrámos o nosso estudo no envolvimento dos progenitores destas crianças e da importância de que se reveste para o alcançar de um sucesso mais significativo por parte destas.

Considerámos de extrema relevância na aprendizagem e desenvolvimento destas crianças o grande envolvimento parental com todo o apoio prestado fora da escola e sempre em sincronia com o trabalho desenvolvido na escola e definido em equipa.

De salientar que, no caso particular que foi apresentado neste trabalho, no ato de matrícula a direção da escola ponderou inserir a aluna numa unidade de ensino estruturado de autismo ou pelo menos a frequência desta unidade em certas horas do dia. Os pais

sempre recusaram e, depois de todo o processo decorrido, temos a certeza que tomaram a opção correta. Isto é apenas mais uma prova que o envolvimento, a colaboração, a presença e intervenção esclarecida dos pais das crianças com NEE em todo o processo ensino/aprendizagem desenvolvido na escola, mas continuado em casa se revela de particular importância para o desenvolvimento integral da criança e para uma mais plena e adequada integração na vida em sociedade.

Por último, para finalizar este estudo, apresentámos um caso particular de uma menina com perturbação do espectro do autismo, as suas características e a intervenção efetuada ao longo de um ano letivo. Foram apresentados os principais documentos orientadores dessa intervenção, a nível escolar, como o seu PEI e as programações das principais áreas académicas desenvolvidas numa perspetiva funcional.

Tendo este trabalho incidido sobre a Educação Especial, nomeadamente a Comunicação Matemática em Crianças Autistas e qual a importância do envolvimento parental no desenvolvimento da criança, convém referir que em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência diz ter como princípio básico uma Escola Pública Inclusiva, e que para isso estão no terreno professores de educação especial e outros técnicos especializados tais como psicólogos, terapeutas da fala terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas entre outros. Estes profissionais, em equipa multidisciplinar, tentam que as crianças, caso não consigam acompanhar os currículos nacionais ou só o consigam fazer de forma condicionada, o concretizem com o melhor apoio possível e, nos casos mais graves, estas crianças venham a desenvolver outras competências e capacidades funcionais que lhes proporcionem uma maior autonomia pessoal para que melhor se possam inserir na vida profissional e de sociedade em geral.

Entendemos, no entanto, por aquilo que vivemos e experienciamos nas escolas, que o número destes profissionais no terreno está ainda muito aquém das reais necessidades

para uma adequada prestação dos serviços e para que os resultados desejados tenham ainda mais impacto positivo nas vidas destas crianças e jovens e consequentemente na vida da sociedade.

Referências bibliográficas

- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Andolfi, M. (1981). *A Terapia Familiar*. Lisboa: Editorial Vega.
- Ariés, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Edições.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Assumpção, F. B. J. & Schwartzman, J. S. (1995). *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.
- Avanzini, G. (1978). *A Pedagogia no Séc. XX. II Volume*. Lisboa: Moraes Editores
- Barata, O. S. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Batista, C., Bosa, C. et al (2002). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bertalanfy, L. (1972). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris: Dunot.
- Carvalho, A. & Onofre, C. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A escola Inclusiva, da Utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Committee of enquiry into the education of handicapped children and young People (1978). *Warnock Report*. London: Her Magessty's Stationery Office.
- Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: UNESCO.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Colecção "Educação Especial" 1. Porto: Porto Editora.

- Costa, M. I. B. C. (sd). *A família com filhos com Necessidades Educativas especiais*. in www.ipv.pt/Millennium/Millennium30/7.pdf (dia 25 / 5 / 07 às 12:25h).
- D'Orey, I. (1993). *Escola, Família e Deficiência*. in Integrar. Nº 1, pp. 20-21.
- Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D. et al. (1992). *Os Professores e as Famílias, a Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei 174/77, de 2 de maio. Diário da República - 1.^a Série, Nº 101.
- Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Diário da República - 1.^a Série - A, Nº 193.
- Decreto-Lei 3/08, de 7 de janeiro. Diário da República - 1.^a Série, Nº 4.
- Dias, J. C. (1996). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Trabalho final para obtenção do diploma do Curso de Estudos especializados - Educação Especial. Instituto Jean Piaget. Não publicado. in www.snripd.pt/document/caderno011.pdf (dia 25 / 5 / 07 às 12:30h).
- Dias, M. A. F. (1993). *As Representações de Sucesso na Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa. Não publicado.
- Dolto, F. (1978). *Quando a Criança Aparece*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Felgueiras, I. (1994). *As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?* in Inovação. Vol. 7, nº 1, pp. 23-35. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Forquin, J.C. (1989). *École et diversité*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Freitas, C. V. et al. (1984). *As correntes Actuais da Pedagogia e sua Inserção Política Económica e Social*. Lisboa: Ministério da Educação e Universidade de Aveiro.

- Gal, R. (1965). *Situação Actual da Pedagogia*. Coimbra: Arménio Amada, Editor Sucessor.
- Gameiro, J. (1992). *Voando Sobre a Psiquiatria. Análise Epistemológica da Psiquiatria Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gilbert, R. (1974). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Glat, R. & Kadlec, V. P. S. (1989). *A Criança e suas Deficiências. Métodos e Técnicas de Actuação Psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Agir Editora.
- Grácio, S. & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I. (1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? – Transformação Social e Educação Infantil*. Comunicação no 1º Encontro de Educação de Infância. Gulbenkian. Não publicado.
- Gurvitch, P. (1986). *A Vocação Actual da Sociologia*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Hegarty, S. *et al.* (1981). *Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company.
- Lei 46/86 de 14 de outubro. Diário da República - 1.ª Série, Nº 237.
- Lima, M. & Haglund, S. (1982). *Escola e Mudança*. Porto: Brasília Editora.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martinho, M. H. S. S. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Documento em formato digital (PDF).
- Matos, J.M & Serrazina, M.L (1996), *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta. Lisboa: Graforim

- Menezes, I. (1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. in Campos, B. P. (Org.) (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. 1, pp. 50-90. Lisboa: Universidade Aberta.
- Merier, L. (1987). *Dificuldades de Aprendizagem*. Barcelona: CBAC.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en Thérapie*. Paris: Delarge.
- Morgado, J. (1990). *Caracterização Educacional do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação – DGEB.
- Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- National Council of Teacher of Mathematics (1994). 2ª Edição. *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: Associação de professores de matemática e instituto de inovação educacional.
- Navarro, J. (Dir.) (1998). *Psicologia Infantil e Juvenil. A Primeira Infância*. 1º Volume. Lisboa: Oceano Liarte Editores.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ozonoff, S. et al (2003). *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da Investigação actual*. 1ª ed. Lisboa: Climepsi.
- Palácios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). *La Familia como Contexto y la Familia en Contexto*. in Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Ediciones Alianza.
- Pedro, J. G. (1988). *A Criança e a Família*. Lisboa: Escola de educadores de infância.
- Pereira, F. (Coord.), (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Normas Orientadoras*. Lisboa: Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular. Direção de serviços da educação especial e do apoio sócio-educativo.
- Pires, I. V. (1992). *Processos de Resolução de Problemas: Uma abordagem à Construção*

de Conhecimento Matemático por Crianças do Ensino Primário, tese de mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa. Não publicado.

- Pires, E. L. *et al.* (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA
- Rehabilitation International (1981). *Carta Para os Anos 80*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Relvas, A. (2000). 2ª Edição. *O Ciclo Vital da Família, Perspectiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento
- Rodrigues, D. (2001) (Org.). *Educação e diferença, Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Educação escolar e currículo*. In AEEP (coord.). *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Lisboa: AEEP.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora
- Slepoj, V. (2000). *As Relações de Família*. Lisboa: Editorial Presença.
- Telmo, I. C. (1995). *Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural*. in Educação. Nº 10, pp. 91-95. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veloso, E. (Coord.), (1994). 2ª edição. *Normas para o currículo e a Avaliação em Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Wang, M. C. (1995). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. In Prospects. Vol. XXV, Nº 2, pp 287-297. Paris: Unesco.

Wedell, K. (sd). *Conceitos de Necessidades Educacionais Especiais*. Texto policopiado.

Não publicado.

Wolfendale, S. (1987). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. in *Integração Escolar*, pp. 128-143. Lisboa: Edição Universidade técnica de Lisboa.

Zigler, E. & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press